

Національна Академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

Лариса ЛУК'ЯНОВА

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ
В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ**

Монографія

Київ-2020

УДК

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івані Зязюна НАПН України
(протокол № 5 від 17.05.2020 р.).*

Наукові рецензенти:

Нелля Ничкало – доктор пед. наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України; академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

Тамара Сорочан – доктор пед. наук, професор, директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Ryszard Bera – доктор наук хабілітований у галузі педагогіки, професор, завідувач кафедри андрагогіки Університету імені Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, Люблін, Республіка Польща

Лук'янова Л.

Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія [Лариса Лук'янова]. – К. : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. – 340 с.

ISBN

У монографії здійснено аналіз теоретико-методологічних і методичних аспектів розвитку системи освіти дорослих. Розкрито місію освіти впродовж життя, її роль у соціально-вітальному контексті, спроможності забезпечити дорослу людину знаннями, уміннями й навичками задля дії у відповідь на суспільні виклики. Висвітлено зарубіжний досвід освіти дорослих, виклад якого здійснено у трьох напрямках. Розкрито андрагогічні засади освіти дорослих та схарактеризовано дидактичні засади освітньо-андрагогічної діяльності.

Видання призначено для наукових, науково-педагогічних працівників, викладачів-практиків, менеджерів освіти, представників громадських організацій, усіх, хто цікавиться проблемами освіти впродовж життя, освіти дорослих.

ISBN

© Лариса Лук'янова, 2020

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| АНОТАЦІЯ..... | 5 |
| ПЕРЕДМОВА | 9 |
| РОЗДІЛ I. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СВІТОВОМУ Й УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ..... | 11 |
| 1.1. Концептуальна ідея розвитку безперервної освіти впродовж життя | 11 |
| 1.2. Освіта дорослих: соціально-економічні детермінанти розвитку в умовах інформаційно-технологічного суспільства | 29 |
| 1.3. Аналіз базових понять дослідження | 47 |
| 1.3.1. Дефініції щодо сутності та специфіки складових системи безперервної освіти | 47 |
| 1.3.2. Дорослість як базова категорія андрагогіки..... | 61 |
| 1.3.3. Андрагог: сутність поняття, зміст діяльності..... | 75 |
| РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ | 87 |
| 2.1. Сучасні напрями та світові тенденції розвитку системи освіти дорослих..... | 87 |
| 2.2. Теоретичний аналіз неформальної освіти дорослих | 105 |
| 2.2.1. Передумови інституалізації неформальної освіти дорослих та напрями її розвитку у сучасному суспільстві | 105 |
| 2.2.2. Досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих (НІО)..... | 124 |
| 2.3. Трансформація системи освіти дорослих в Україні | 142 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ | 152 |
| 3.1. Огляд систем освіти дорослих в окремих зарубіжних країнах | 152 |
| 3.2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя | 179 |
| РОЗДІЛ 4. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ..... | 209 |
| 4.1. Предметне поле андрагогіки в системі наук про освіту і виховання..... | 209 |
| 4.2. Сутнісний аналіз андрагогічної моделі навчання Малколма Ноулза | 223 |
| 4.3. Порівняльно-співставлявальний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання..... | 231 |
| 4.4. Структура принципів андрагогічної моделі навчання | 242 |

| | |
|---|------------|
| РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-АНДРАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 250 |
| 5.1. Психолого-фізіологічні особливості дорослих та їх урахування у процесі навчання | 250 |
| 5.2. Структура навчально-діяльнісної мотивації дорослої людини | 268 |
| 5.3. Модель експериментального навчання Д. Колба як практичне впровадження андрагогічного підходу..... | 284 |
| ВИСНОВКИ | 293 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 297 |

АНОТАЦІЯ

У першому розділі монографії розкрито концептуальну ідею розвитку безперервної освіти впродовж життя; обґрунтовано чинники, що нівелюють формулювання спільної думки щодо ідеї безперервної освіти та її авторства. Висвітлено філософський, теоретико-методологічний, діяльнісно-практичний зміст сутності феномену безперервної освіти, її дотичність до різних суб'єктів навчання, представників соціально-професійних й вікових груп.

Доведено, що безперервна освіта як загальнонаукова категорія може бути презентована як освіта впродовж життя – від народження і до смерті; як відкрита освіта, що створює умови для особистісно-професійного розвитку людини, груп людей і суспільства загалом; як позаосвітня сфера, у межах якої відбувається випереджувальна підготовка / адаптація в усіх напрямках діяльності. З одного боку, безперервна освіта є передумовою успішної участі у суспільних процесах, з іншого боку, саме завдяки інтенсивній участі у подоланні життєвих ситуацій людина навчається впродовж життя.

На основі аналізу зарубіжних й вітчизняних джерел, нормативно-правових документів, документів міжнародних організацій схарактеризовано різні підходи до освіти дорослих як вагової ланки системи безперервної освіти, обґрунтовано соціально-економічні детермінанти її розвитку в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Такий аналіз дозволив визначити й схарактеризувати місію освіти впродовж життя, що посилює опис її важливості у соціально-вітальному контексті, спроможності забезпечити дорослу людину знаннями, уміннями й навичками задля конструктивної дії з урахуванням суспільних викликів.

Здійснено спробу дати відповідь на питання: «Чому саме нині проблема освіти дорослої людини набула такої актуальності?». Визначено сукупність чинників, що розкривають роль освіти дорослих у її спроможності відповідати на виклики цивілізації, зокрема у забезпеченні миру, свободи, суспільної справедливості і порядку, а також у супротиві поширенню пандемій, забезпеченні подальшого існування людства.

Означені положення було візуалізовано статистичними даними Європейської Комісії (Adult learning statistics); Загальними звітами ЮНЕСКО за 2016–2019 роки (*Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO, 2016–2019*); *The Global Competitiveness Report 2016–2017* і *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. Висвітлено участь у навчанні й освіті різних категорій дорослого населення у світовому масштабі; окремо представлено динаміку участі населення у нефор-

мальній освіті, а також динаміку державних витрат на сферу освіти й навчання; проілюстровано досвід професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні, у різних країнах світу. За наявності відповідних даних усі означені показники було висвітлено з урахуванням вітчизняної статистики.

Завершує розділ двоступеневий семантичний аналіз базових категорій дослідження.

У *другому розділі* представлено результати аналізу праць зарубіжних і вітчизняних дослідників, в яких увиразнено розуміння *системи освіти дорослих* як єдності підсистем та скоординованої взаємодії усіх її ланок. Формальна і неформальна складові позиціонуються як ланки єдиного процесу неперервної освіти та розвитку людини впродовж життя, складні соціально-педагогічні, поліфункціональні підсистеми, взаємопов'язані між собою, спрямовані на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі, саморозвитку, самореалізації.

Визначено передумови розвитку освіти дорослих (зміни в усіх сферах життя; високий рівень конкуренції систем освіти; дисбаланс попиту та пропозиції на ринку праці; інтенсивне постаріння населення; посилення міграційних процесів). Схарактеризовано сучасні напрями, за якими має відбуватися трансформаційний рух освіти дорослих (її розвиток як цілісної системи, забезпечення законодавчої підтримки; державне визнання як пріоритетного напрямку; корекція цілей і змісту освіти дорослих; розроблення стратегії регіонального розвитку освіти дорослих; ліквідація функціональної неграмотності). Обґрунтовано світові тенденції розвитку системи освіти дорослих (концептуальна тенденція безперервності освіти дорослих; еволюціонування знань у важливе джерело інформаційного суспільства; трансформація змістового поля освіти дорослих; зміна концепції освіти дорослих від функціонально-професійної підготовки до неперервного розвитку особистості).

З урахуванням сучасних трендів особливу увагу приділено тенденції активізованого розвитку неформальної освіти дорослих, висвітленню передумов її інституалізації та особливостям розвитку у сучасному суспільстві. Як окрему тенденцію розкрито досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти у різних країнах, що залежить від впроваджуваної державної політики. Візуалізовано опис шести основних моделей валідації, поширених наразі у світі. Обґрунтовано важливість розроблення механізму валідації неформальної та інформальної освіти для України.

Третій розділ присвячено висвітленню зарубіжного досвіду освіти дорослих, виклад якого здійснено у трьох напрямках. Перший з них стосується загального огляду систем освіти дорослих в окремих країнах. Проаналізовано системи 10 країн (Велика Британія, Грецька Республіка, Канада, Китайська Народна Республіка, Королівство Іспанія, Республіка Польща, Скандинавські Країни, Сполучені Штати Америки, Угорщина,

Франція), освіта дорослих в яких має багатолітню історію та цікавий досвід. Їх вивчення, аналіз, узагальнення й виокремлення конструктивних ідей можуть стати в нагоді у процесі розбудови вітчизняної системи освіти дорослих. Аналіз здійснювався за таким алгоритмом: роль освіти дорослих у системі освіти країни; складові системи освіти дорослих; управління системою; рівень розвитку неформальної освіти дорослих; провайдери освіти дорослих; діяльність асоціацій освіти дорослих.

Другий напрям стосувався світового досвіду та європейських тенденцій законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя. З'ясовано, що у більшості європейських країн, США та Канаді існує усталені механізми нормативно-правового врегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Важливою ознакою законодавчого врегулювання у зарубіжних країнах є чітко визначена відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій у підтримці професійного і особистісного розвитку громадян та упорядковане фінансування цієї діяльності. Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих зарубіжних країн, можна умовно об'єднати у дві групи: 1) законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери; 2) законодавства, в яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Натомість законодавча база в окремих країнах є надзвичайно потужною, розгалуженою і об'єднує обидві групи законів.

У *четвертому розділі* представлено результати аналізу поняття «андрагогіка». З'ясовано, що пошуками його витоків у різні часи займалися західні вчені: Дж. Дрейпер, Дж. Дзвенпорт, Дж. Хеншке, М. Купер, Гер ван Енкеворт та ін. Поширенню терміна «андрагогіка» сприяв німецький соціолог Юд. Розеншток; значний внесок у вивчення його витоків та етимологію здійснив югославський учений Д. Савічевіч; вагомий вплив на розвиток андрагогічних знань у європейських країнах мали праці американського вченого Е. Ліндемана; у педагогічному контексті термін «андрагогіка» було використано німецьким вчителем Ф. Пегглером. Проте походження андрагогіки пов'язують переважно з ім'ям М. Ноулза.

Встановлено, що місце андрагогіки в системі наук про освіту і виховання остаточно не визначено. Зокрема існують дві протилежні точки зору: перша спростовує самостійність андрагогіки, натомість друга визнає її самостійність та розглядає як складову інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж життя.

Описано зміст конструктів процесуальної, тривимірної андрагогічної моделі М. Ноулза. В основу моделі покладено процес, що визначає її процесуальність, тривимірні аспекти візуалізують: 1) цілі і завдання у навчанні; 2) особливості (відмінності) – індивідуальні, предметні, ситуативні; 3) основні принципи навчання дорослих.

Представлено результати порівняльно-зіставного аналізу педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Розкрито три групи принципів андрагогічної моделі навчання: загальнодидактичні, фундаментальні й андрагогічні (загально- і специфічно-андрагогічні), які є взаємозалежними, взаємодоповнювальними і взаємопов'язаними.

П'ятий розділ присвячено аналізу психофізіологічних особливостей дорослих та шляхів їх урахування в організації процесу навчання. Проаналізовано сукупність теорій щодо розвитку особистості та спроможності навчатися на різних етапах життя (психосоціальну теорію криз Е. Еріксона; трьохфазну теорію розвивальних завдань дорослості Р. Дж. Хавігхурста; теорію формування у людини ціннісних орієнтацій впродовж життя «Его-розвитку» Дж. Ловингера).

Розкрито генезу питання навчальних можливостей дорослої людини, що окреслює дві суперечливі точки зору. За першою (В. Джеймс, Р. Ловелл, В. Брондлі) розвивальні можливості, зокрема освітні, є обмеженими в часі, згідно з якою з досягненням відповідного віку людина не здатна навчатися (після 21 і 45 років); відповідно до другої (В. Шевчук Е. Торндайк, С. Шуман, Дж. Пітер У. Лер, А. Губерман) наведено переконливі докази, що людина здатна навчатися впродовж життя.

Однією із суттєвих відмінностей, що вирізняє освіту дорослих, є можливість управління мотивацією дорослих учнів. Передумови навчальної активності дорослих, детерміновані мотивацією, візуалізовано в окремих андрагогічних концепціях (моделі навчальної мотивації дорослих М. Кроудер (Crowder) і К. Пупинін (Pupinin); моделі ланцюга взаємодії П. Кросс (Cross); «концепції сил поля» Х. Міллера; парадигмі очікуваної цінності К. Рубенсона (Rubenson) та ін.). Мотивація залежить від сукупності багатьох чинників, що ніколи не бувають сталими, а змінюються залежно від життєвих ситуацій, які також завжди є багатовимірними і мінливими.

Схарактеризовано модель експериментального навчання Д. Колба, яка усебічно описує навчальний цикл, стилі і найбільш відповідні їм методи навчання; охоплює прості й релевантні методи їх діагностування, а також прийнятні інтерпретації.

У монографії використано 707 джерел, з них – 461 іноземними мовами.

ПЕРЕДМОВА

Глобалізація та інформаційно-комунікаційна революція, вимагають оновленого усвідомлення ролі освіти у суспільстві, що зазнає глибоких трансформаційних змін в усіх його сферах. У цьому сенсі надзвичайно міцно переплітаються проблеми «формування» відкритого суспільства і проблеми «готовності» особистості існувати у цьому відкритому суспільстві. За К. Поппером сутність відкритого суспільства полягає у відкритості майбутньому. Це суспільство індивідуальної свободи. Вочевидь не може бути свободи там, де особистість не потребує цієї свободи. Освіта дорослих – це провідна сфера сучасного буття, яка «веде до свободи» – духу, думки, дії, ставлення, вибору.

Водночас освіта дорослих «... це не тільки право, це й відповідальність кожного і перед іншими, і перед суспільством загалом ..., це один із принципових засобів суттєвого збільшення активної продуктивності, які необхідні задля можливості достойно зустріти проблеми, що можуть призвести до суттєвих змін» (декларація 5-ї конференції ЮНЕСКО, Гамбург, 1997 р.).

Проте підвищення ролі освіти дорослих у сучасних умовах зумовлено не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці, збільшенням тривалості вільного часу, але й можливостями його раціонального використання. Освіта дорослих стає загально визнаною необхідністю, яку Європейський Союз вважає важливим елементом соціальної моделі сучасного суспільства. Міжнародна комісія ЮНЕСКО з освіти для XXI ст. сформулювала основні постулати, що віддзеркалюють сутність цього процесу, зокрема: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом. Сьогодні освіченою є людина, яка не стільки володіє сукупністю знань і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися у складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце у соціумі.

Отже, проблема забезпечення вільного доступу до освіти впродовж життя набуває пріоритетного значення, а її розв'язання стає можливим лише за умови докорінної зміни ставлення до неї. Держава, уряд, соціальні структури мають підтримувати прагнення людей навчатися, створюючи можливість здобувати знання впродовж життя. Цією проблемою мають опікуватися не тільки Міністерство науки і освіти. Необхідна кооперація Міністерства соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства розвитку громад та територій України, Міністерства культури. У цей процес мають бути залучені громадські

і державні організації, спілки, роботодавці, – усі, чия взаємодія може дати нові можливості і створити умови для освіти людей протягом усього життя.

Результати науково-педагогічного пошуку з означених та інших актуальних андрагогічних напрямів презентованих у монографії, має посприяти розвитку вітчизняної системи освіти дорослих.

РОЗДІЛ І

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СВІТОВОМУ Й УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Концептуальна ідея розвитку безперервної освіти впродовж життя

Починаючи з другої половини ХХ ст., суспільний розвиток зазнає глибоких культурних змін та кардинальних перетворень соціально-економічного устрою.

Важливу роль у цьому процесі відіграє радикальне збільшення інформації, що призвело до неузгодженості цілісності освіти й технології фрагментарного відтворення її. Тобто увиразнюється невідповідність між стрімким зростанням обсягу знань й обмеженими умовами інтеріоризації їх, подолати які можна в умовах безперервної освітньої діяльності впродовж життя людини.

Пильна увага до феномена безперервної освіти ґрунтується на певних суперечностях. По-перше, між стрімким розвитком нових технік і технологій з одночасними надзвичайно швидкими темпами старіння їх і гуманізацією і демократизацією суспільства, зростанням ролі особистості у суспільстві, на виробництві, розвитком її потреб. Людину, яку ще вчора вважали освіченою, за сучасними критеріями її визнають носієм застарілої інформації й слабо пристосованою до умов існування, а вже завтра вона буде повністю непридатною до повноцінного життя внаслідок функціональної неграмотності. По-друге, між глобалізацією, що виявляється в уніфікації культурних, соціально-економічних, правових норм і цінностей, мобільності ринку праці та капіталу, і помітно вираженою індивідуалізацією, спрямованою на збереження автономії (економічної, політичної, релігійної тощо) і культурної ідентичності як на рівні окремої особистості, так і на рівні регіонів і держав.

Глобальна концепція єдності світу також сприяла формуванню теорії безперервності освіти, згідно з якою усі складові людської цивілізації тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. І саме Людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим «виробником» усього, що потрібно для життя на планеті Земля (Зязюн, 2000, с. 355)¹.

¹ Зязюн, І. А. (Ред.). (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: «Віпол».

Основною теоретичною новацією сучасної освітньої парадигми стало розширення самого поняття освіти. Освіту сприймають як сукупність безперервних дій, спрямованих на зміни установок й моделей поведінки людей. Вищезазначене доводить дезактуалізацію попереднього «кінцевого» типу освіти, яка неспроможна вирішувати актуальні суспільно-економічні завдання, та характеризує розвиток освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема зміну концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», де саме буття людини нерозривно пов'язують із навчанням. За таких умов освіта стає не засобом, а метою розвитку людини, що сприяє утвердженню її постаті в освіті, провідною метою якої є формування умінь, необхідних для виконання різних функцій, – самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти. Відтак сучасне розуміння безперервності освіти значно розширюють, до її змісту як соціального явища додають активну форму практичної діяльності людини, а освіта набуває багатоплановості, спрямованості на забезпечення якісно іншого типу взаємодії особистості і суспільства.

У цьому контексті актуальності набуває філософсько-педагогічна ідея безперервної освіти, відтворювана у поєднанні змістових концептів. По-перше, це пролонговане засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; по-друге, це дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; по-третє, забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних рівнів освіти. Постійне набуття нових знань, вивчення технологій, методик є важливим чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її безперервність, що вважаємо стратегічним орієнтиром суспільного прогресу. Висновки учених свідчать про неспроможність навіть престижних університетів світу надавати довершену вищу освіту, а їхніх випускників вважати дійсно освіченими фахівцями. Отже, головне завдання сучасних закладів освіти – підготовка особистості, «здатної до навчання», тобто фахівців, здатних навчатися впродовж життя.

Входження України у європейській освітній простір вимагає також розбудови всіх складових системи безперервної освіти впродовж життя, яке стимулює модернізацію економічної, соціальної та гуманітарної сфер країни.

Проблема безперервної освіти завжди була у полі зору як вітчизняних (В. Андрущенко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Огієнко, Л. Тимчук та ін.), так і зарубіжних дослідників (П. Альхайдт, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, У. Елліот, Дж. Кідд, Й. Кноль, А. Корреа, Л. Коханова, П. Ленгран, З. Нольда, Р. Окс, П. Фаультіш, У. Хілтон, К. Хоул, П. Шукла та ін.).

Основоположні ідеї концепції безперервної освіти сформульовано у працях Дж. Дьюї, П. Фрейре, З. Баумана. Провідні положення її викла-

дено у низці міжнародних документів, частину з яких характеризуємо у цій монографії (Гартеншлегер, 2010; ЮНЕСКО, 1996; ЕК, 2006 та ін.)^{2;3;4;5}.

У 70-80 рр. ХХ ст. ідеї безперервної освіти популяризували М. Нокс (США), Д. Кід (Канада), Ф. Джессап (Великобританія), Р. Дейв, П. Шукла (Індія), А. Кроплі (Австралія), Х. Фриз (Голландія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Альхайт, Й. Кноль, С. Нольда, Ф. Пеггелер, П. Фаультиш, К. Хоул (Німеччина), Т. Александер, Л. Турос (Польща), С. Змейов, Т. Колеснікова (Росія).

Принагідно підкреслимо, що дотепер немає однозначного визначення самого терміна «безперервна освіта». У сучасному світовому науковому дискурсі існує певна сукупність термінологічних відповідників. Найбільш вживаними з-поміж них є: «освіта впродовж життя» (*life long education*), «перманентна освіта» (*permanent education*), «подальша освіта» (*further education*), «рекуперентна (поновлювана) освіта» (*recurrent education*), «післядипломна освіта» (*postgraduate education*), «компенсаторна освіта» (*remediated education*), «освіта, що продовжується» (*continuing education, continuous education, continued education*) та ін.

Науковці підкреслюють, що тільки у зарубіжних джерелах подано понад 30 визначень безперервної освіти. Так, англійський дослідник П. Саттон (Sutton, 1994) появу різних тлумачень пов'язує з перекладом поняття іншими мовами у документах міжнародних організацій ЮНЕСКО і ОЕСР⁶. Цікаво, що у вищеназваних працях використовують термін «безперервне навчання», який можна замінити на «безперервну освіту» й одночасно використовувати у декількох визначеннях (*lifelong education, lifelong learning, recurrent education*).

Донині відсутня й спільна думка щодо самої ідеї безперервної освіти та її авторства. Звернення до праць англійського соціолога Р. Едвардса (Edwards, 2000) дозволяє встановити витоки цієї проблеми. У праці, яку можна вважати історичним нарративом, вчений розглядає безперервну освіту як діахронічну картину, «концептуальну сферу» (*conceptual space*), яка містить поняття суспільство, що навчається, «самоучинневу організацію», людський капітал, політику, практику та ін., й водночас

2 UNESCO. (2010). *UNESCO: what is it? What does it do?* URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330r.pdf>

3 Гартеншлегер, У. (Ред.). (2010). *Европейское образование взрослых за пределами ЕС* (пер. с англ. О. Вербовой). Киев: Энергия.

4 ЮНЕСКО. (1996). *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО.

5 ЕК. (2006). *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006*. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>

6 Sutton, P. (1994). *Lifelong and continuing education*. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education* (2nd ed.; Vol. 6). Oxford: Pergamon; New York: Elsevier Science.

обґрунтовує неможливість єдиного визначення досліджуваного поняття і наводить безліч дефініцій⁷.

У процесі огляду публікацій встановлено, що безперервну освіту у різні часи трактували як:

- ідеалізовану мету освіти (Parson, 1990)⁸;
- процес, продукт (Hatton, 1997)⁹;
- моральний обов'язок (Wain, 1991)¹⁰;
- реконструкцію реальності;
- планову стратегію довічного навчання.

Концепцію безперервної освіти проголосив французький теоретик П. Ленгранд (Lengrand, 1970) на форумі ЮНЕСКО у 1965 р. У Концепції по-новому схарактеризовано етапи життя людини, нівелюючи таким чином традиційний поділ на період навчання, праці та професійної дезактуалізації. У такому розумінні безперервна освіта є процесом, що продовжується все життя, у якому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних аспектів особистості та її діяльності¹¹.

Безперервна освіта є прикладом еkleктичної освітньої концепції. Її розвитку передували численні передумови, зокрема: античний та ренесансний гуманізм, постулати Просвітництва, економічні потреби на зламі ХХ та ХХІ ст., а також рекомендації Європейського Союзу. Для її опису, пояснення та розуміння були побудовані та використані різноманітні теорії, а на практиці – велика кількість форм навчання. Лише у ХХ – ХХІ ст. виокремлюють п'ять експозицій цієї концепції:

1. Освіта дорослих як форма навчання протягом усього життя.
2. Безперервна освіта як політична та освітня програма.
3. Педагогіка навчання впродовж життя.
4. Поліфонія парадигм навчання впродовж життя.
5. Політичний консенсус – педагогічна какофонія значень навчання впродовж життя (Solarczyk-Szwec, 2012, с. 394)¹².

Принагідно підкреслюємо, що безперервна освіта – освіта впродовж життя стає сьогодні однією із тем, яку широко обговорюють у

7 Edwards, R. (2000). Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning. In J. Field, & M. Leicester (Eds.), *Lifelong learning: education across the lifespan* (pp. 3–11). London: Routledge.

8 Parsons, S.D. (1990), Aspects of information technology; constructing time and needs as universals. *The Sociological Review*, 38, 712–734. doi:10.1111/j.1467-954X.1990.tb00936.x

9 Hatton, M. (Ed.) (1997). *Lifelong learning: Policies, practices and programs*. Toronto: School of Media Studies at Humber College.

10 Wain, K. (1991), Lifelong Education: a duty to oneself?. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 273–278. doi:10.1111/j.1467-9752.1991.tb00647.x

11 Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.

12 Solarczyk-Szwec H. (2012). Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie pojęć?, w: M. M. Urliński, a A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” Teoria i praktyka edukacyjna, Toruń

процесі міжнародних дискусій з проблем освіти дорослих. Німецький дослідник Х. Куван (Kuwan, 2005) пояснює це прагненням створити освітні можливості усім бажаючим, збільшенням участі та покращенням зв'язків між окремими освітніми ланками (с. 37).

Одним із перших міжнародних документів, у якому зафіксовано поняття «безперервна освіта» стала доповідь Е. Фора (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1972) «Вчитися бути», представлена в ЮНЕСКО у 1972 р. Саме Е. Фор уперше почав говорити про горизонтальну та вертикальну інтеграцію освіти. У вертикальній інтеграції він убачав можливість індивіда долучитися до формальної системи освіти на будь-якому етапі свого життя. Інтегральна ж інтеграція передбачала поширення освіти на багато формальних і неформальних сфер соціального життя.¹³

Загальні положення концепції «безперервної освіти», представлені на форумі ЮНЕСКО ще у 1965 р., ґрунтувалися на людиноцентриській позиції, спрямованій на створення умов задля повного розкриття здібностей людини протягом життя. У рекомендаціях ЮНЕСКО 1976 р., неперервну освіту розглядають як глобальний проєкт, спрямований на реконструкцію чинної системи освіти і на розвиток усього освітнього потенціалу поза системою освіти. Крім цього, ЮНЕСКО розглядає освітній потенціал суспільства як сукупність усіх освітніх впливів через формальні, неформальні та інформальні джерела.

Безперервну освіту спрямовують на створення системи освітніх інституцій для дорослих за двома напрямками:

6. «Вертикальний», «хронологічний» – сукупність послідовних освітніх впливів на особистість упродовж життя на будь-якому його етапі.

7. «Горизонтальний», «синхронний» – вплив на особистість у процесі формальної, неформальної (виробниче навчання, перенавчання, курси підвищення кваліфікації тощо) та інформальної освіти (соціалізуючий вплив середовища: сім'ї, засобів масової інформації, громадської думки тощо).

У Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, поданій ЮНЕСКО, зазначено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, побудованим на повсякденному досвіді й позначеним інтенсивними зусиллями для розуміння складних даних і фактів. Він передбачає повторення або імітацію різних дій та операцій, а також являє собою процес особистої творчості та оволодіння особливими навичками. У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей та оволодіння новими навичками. Цей процес

13 Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

передбачає зусилля й водночас радість, пов'язану з відкриттям нового. Як індивідуальний досвід кожного, він є також найбільш складним видом соціальних відносин, оскільки стосується одночасно культури, праці і громадянськості» (ЮНЕСКО, 1996, с. 5)¹⁴.

У Гамбурзькій декларації (Гамбург, Німеччина, 1997 р.) сформульовано провідні ідеї безперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн уважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У прикінцевих матеріалах саміту зазначено, що успішний перехід до суспільства, заснованого на знаннях, має супроводжуватися навчанням упродовж життя. У документах інших європейських самітів наголошують, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості» (ЕК, 2006)¹⁵. Вона має вийти за межі, які вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі, має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі, чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку (ЮНЕСКО, 1996)¹⁶.

Прокоментуємо позицію деяких міжнародних організацій щодо їхнього ставлення до безперервної освіти. Так, у декларації Європейського Союзу безперервну освіту потрактовано як «сукупність усіх видів навчання впродовж життя з метою покращення знань, навичок і компетентності, у персональній, громадянській, соціальній сферах, пов'язаних із перспективою зайнятості» (OECD, nd)¹⁷.

У Доповіді Всесвітнього банку «Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові завдання вищої школи» (2003 р.), виокремлено такі завдання безперервної освіти: 1) адаптація діяльності навчального закладу до потреб тих, хто навчається (дорослі люди); 2) розвиток аналітичних здібностей студентів. Таку точку зору у доповіді обґрунтовують коротким циклом актуальності знань, навичок, виникненням нових професій. Відтак у сучасному суспільстві більш вагомими стають

14 ЮНЕСКО. (1996). *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО.

15 ЕК. (2006). *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006*. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>

16 ЮНЕСКО. (1996). *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО.

17 OECD. (nd). *OECD Meeting of the education committee at ministerial level: making lifelong learning a reality for all*. URL: www.oecd.org/news_and_events/reference/nw96-/a.htm.

безперервність освіти і розвиток індивідуальних здібностей (Всемирный банк, 2003)¹⁸.

Точка зору соціологів освіти щодо ролі безперервної освіти у сучасному соціумі збігається із вищенаведеними фактами. Наприклад, Дж. Филд і М. Лестер (Field, & Leicester, 2000) підтримують думку про те, що «безперервна освіта є і необхідною, і корисною», а позитивні зміни, які почали відбуватися в освітній системі, вони позиціонують саме із розвитком безперервної освіти¹⁹. Вчені доводять фундаментальність цих змін, оскільки «безперервну освіту визначено, визнано, оцінено, ніхто наразі вже не сумнівається, що навчання може бути завершеним після закінчення школи» (Field, & Leicester, 2000)²⁰.

Безперервну освіту як загальну категорію у сенсі розвитку, за П. Щедровицьким (1993), можна презентувати з трьох позицій: з позиції людини – як освіту довжиною в життя; з позиції сфери освіти – як відкриту освіту, що створює умови для особистісно-професійного розвитку людини, груп людей і суспільства загалом; з позиції позаосвітньої сфери – як випереджувальну підготовку фахівців-професіоналів для активного життя у позаосвітніх системах діяльності (с. 18)²¹.

Тотожне бачення позиціонує А. Новиков (2000), який трактує зміст неперервної освіти через «три суб'єкти: особистість, освітній процес, організаційні структури освіти» (с. 201)²². Відповідно до першої позиції людина постійно, без перерви навчається в освітніх закладах або займається самоосвітою. Тут можливими є три вектори руху в освітньому просторі, по-перше, – рух вперед (підвищення, розвиток професійної кваліфікації); по-друге, – рух угору (поступовий рух по сходинках і рівнях освіти); по-третє, – рух по горизонталі і вбік (зміна профілю діяльності, зміна спеціальності з урахуванням життєвих обставин).

Відповідно до другої позиції безперервність освіти передбачає залучення особистості до освітньої діяльності на усіх етапах розвитку з урахуванням наступності. Згідно із третьою позицією безперервності освітні установи створюють простір освітніх послуг, здатних забезпечити взаємозв'язок й наступність цих програм задля задоволення потреб як суспільства загалом, так і окремої особистості. Таким чином безперервність освіти забезпечує оптимальні умови для багатовимірного руху в освітньому просторі.

18 Всемирный банк. (2003). *Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы* (перевод с англ.). Москва: Издательство «Весь мир».

19 Field, J., & Leicester, M. (Eds.). (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*. London: Routledge.

20 Там само.

21 Щедровицкий, П. Г. (1993). *Очерки по философии образования (статьи и лекции)*. Москва: Пед. центр «Эксперимент».

22 Новиков, А. М. (2000). *Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития*. Москва: Эгвес.

Німецький дослідник Р. Бредель (Brödel & Kreimeyer, 2004) стверджує, що у концепції безперервної освіти науково зливаються дві раніше розрізнені дисципліни – педагогіка дорослих і професійна педагогіка, утворюючи «єдність різниці». Означена тенденція, підкреслює вчений, буде й надалі посилюватися. Інтереси науки про виховання, частиною якої є педагогіка дорослих, стосується позавиробничого розвитку компетентностей і таких освітніх процесів, які переходять межі професійного використання» (с. 32)²³.

Окреслюючи роль феномена безперервної освіти, слід звернути увагу на дотичність її до великої кількості суб'єктів різних соціально-професійних і вікових груп, зокрема студентів, педагогів, інженерів, менеджерів, лікарів, офіцерів та ін. Хоча іноді склад таких груп представляють дуже широко й узагальнено: чиновники, держслужбовці, батьки, робітники, безробітні, іноземні громадяни, соціально незахищені (люди похилого віку, мігранти, біженці, внутрішньо переміщені особи). Для носіїв багатьох професій також існує безперервна освіта: педагоги різних освітніх рівнів, медики різних спеціальностей, фахівці сфери туризму. Усе вищевикладене доводить, що феномен безперервної освіти є об'єктом інтенсивного і різноспрямованого наукового пошуку.

З урахуванням вищесказаного освіта перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що сприяє утвердженню її провідної ролі в освіті, мета якої полягає у формуванні вмінь, необхідних для виконання різних функцій, – самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

Усвідомлення ролі безперервної освіти сприяло модернізації європейської політики у сфері освіти на початку ХХІ ст. Так на Лісабонському саміті Ради Європи було прийнято «Меморандум освіти впродовж життя» (A Memorandum of Lifelong Learning, 2000) підкреслено, що безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Також у Меморандумі було визначено шість принципів безперервної освіти (нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій в людські ресурси; інноваційні методики викладання й навчання; нова система оцінювання здобутої освіти; розвиток наставництва й консультування; наближення освіти до місця проживання).²⁴

Слід додати, що згодом Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (*Lifelong Learning Programme*), що замінила програми професійного та дистанційного навчання, які були поширені до 2006 р.

23 Brödel, R., & Kreimeyer, J. (2004). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

24 A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission of the european communities*. Mode of access: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Отже, концепція безперервної освіти практично передбачає рівномірний розподіл періодів навчання та виробничої діяльності протягом усього життя людини, а також надання людині можливості набувати необхідних їй знань, умінь, навичок (Зель, 2009, с. 8)²⁵.

Підкреслимо, сама ідея освіти впродовж життя є не новою. Перші згадки про цю концепцію знаходимо у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя висловлювали Вольтер, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів світу. Про те, що освіта не має обмежуватися віком, Платон писав ще у 4 столітті до н. е., а пізніше про це говорили італійські мислителі Т. Кампанелла, Г. Грабер та ін. Ідею про те, що базової освіти не вистачає на усе життя, також висловлювали В. Гете, А. Сен-Сімон та ін. Видатний німецький поет, драматург і мислитель Й. В. Гете писав, що наші пращури могли задовольнятися рівнем освіти, здобутим у молоді роки. Але ми, якщо не хочемо відстати від життя, повинні знову повертатися до навчання кожні п'ять років.

Югославський вчений Д. Філіпович (Filipovic, 1968) також підкреслює, що поняття безперервна освіта є не новим явищем в історії. Новим є тільки факт, що сучасний світ з його постійними і швидкими змінами не може обійтися без безперервної освіти (с. 2)²⁶. У цьому сенсі сутолосною є думка індійського соціолога П. Шукли (Shukla, 1971) про те, що людина, яка постійно навчається, набуває можливості розвитку впродовж життя, а відтак зможе брати активну участь у професійній, соціально-культурній, громадській та іншій діяльності (с. 7)²⁷.

Відомий вчений у галузі освіти дорослих Й. Кноль (Knoll, 2000) також звертає увагу, що усталений термін *освіта впродовж життя* є не таким вже й новим, як це прийнято вважати²⁸. Європейський Союз, Організація економічної співпраці й розвитку ЮНЕСКО безсумнівно суттєво посприяли його поширенню. Проте, стверджує вчений, перше тлумачення поняття належить не Е. Форє, а американському вченому К. Хоулу (Houle, 1961)²⁹. К. Хоул, як констатує Й. Кноль, посилається на довгу іудейську історію концепції пожиттєвої освіти. За К. Хоулом, «пожиттєва освіта (освіта впродовж життя) пов'язана з іудаїзмом, і не тільки тому, що навчання розглядають у релігійному вимірі, а й тому, що

25 Зель, І. О. (2009). *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Черкаси.

26 Filipovic, D. (1968). *Permanent Education and Reform of the Educational System in Yugoslavia*. *Convergence*, 4, 3–8.

27 Shukla, P. (1971). *Life long Education*. New Delhi: Orient Longman.

28 Knoll, J. H. (2000). *Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research*. *Adult Education and Development*, 54, 29–41.

29 Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

є керівництвом до подолання життєвих труднощів та упорядкування життя людини» (Houle, 1961, с. 197)³⁰.

Наведемо принципово іншу точку зору, за якою безперервна освіта є достатньо новим напрямом, витоки якої сягають 20-х рр. ХХ ст., а передумовою виникнення її слід вважати вимоги науково-технічного прогресу. П. Саттон (Sutton, 1994) стверджує про те, що поняття «безперервна освіта» з'явилося в англійській мові у 20-і рр. ХХ ст. Цю думку підтверджують французькі дослідники, вказуючи, що ідея безперервної світи за своєю сутністю є абсолютно новою й уперше була проголошена А. Менсбріджем на всесвітній конференції з освіти дорослих у Великій Британії у 1929 р. (Sutton, 1994)³¹. Інші дослідники, зокрема А. Кроплі і Р. Дейв (Cropley, & Dave, 1978) також погоджуються з думкою про виникнення цього напрямку у повоєнний період (50-ті рр. ХХ ст.), а можливість реалізації концепції безперервної освіти зумовлена вимогою сьогодення, зокрема й кризою сучасної освіти (Cropley, & Dave, 1978; Dave, 1976)^{32;33}. Суголосною є думка Л. Майсені (2008), який підкреслює, що ідею безперервної освіти започатковано у 50-х рр. ХХ ст., а на початку 60-х вона вже набула чіткої структури (с. 119)³⁴.

Як бачимо, існують суттєві розбіжності щодо часу виникнення терміна. Хоча насправді пояснити цей факт доволі просто. Проблема у тому, що в обох напрямках ігнорують різницю між сутністю феномена «безперервна освіта» та формами її прояву (Ломакіна, Коржуев, & Сергеева, 2011)³⁵. Спробу уникнути цієї суперечності зробив швейцарський вчений Ч. Хюммель, який запропонував розмежовувати концепцію (ідею) та власне сам феномен безперервної освіти. Тобто у концептуальному аспекті безперервна освіта сформувалася не так давно й наразі становлення її не завершено, а як онтологічний феномен вона існує стільки скільки існує сама людина.

У цьому контексті уваги заслуговує думка Е. Грубер (Gruber, 2009) про те, що, не зважаючи на довгу історію ціложиттєвої освіти, спостерігаємо зміну сприйняття цієї концепції. Загальноприйняте розмежування на шкільну освіту й освіту дорослих концептуально змінилися. Набуває значення інформальне навчання, випробовують нові підходи

30 Там само.

31 Sutton, P. (1994). Lifelong and continuing education. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 6). Oxford: Elsevier Science Ltd.

32 Cropley, A., & Dave, R. (1978). *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg: Pergamon.

33 Dave, R. H. (1976). *Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects*. Hamburg: Pergamon.

34 Майсеня, Л. И. (2008). *Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические и прикладные аспекты*. Минск: МГВРК.

35 Ломакіна, Т. Ю., Коржуев, А. В., & Сергеева, М. Г. (2011). *Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы*. Москва: Academia.

навчання з перспективою на неінституційне, а прив'язане до біографії навчання. Вже не заперечують тенденцію до інструменталізації життєвого навчання, особливо його економічне підґрунтя. Вищезазначені чинники спонукали Е. Грубера (Gruber, 2009) до введення поняття «*osvita, що супроводжує людину впродовж життя*» (*lebensbegleitende Bildung*) (с. 175)³⁶.

П. Альхейт (Alheit, & Dausien, 2002) виокремлює два аспекти безпервної освіти впродовж життя. По-перше, висвітлює її сенс з точки зору освітньої політики, спрямованої на соціальну організацію індивідуального і колективного навчання, враховуючи зміни, що відбуваються у виробничій та освітній сферах. По-друге, розглядає як педагогічну перспективу, яка характеризує умови й можливості біографічного навчання людини у межах неформальної та інформальної освіти (с. 567–568)³⁷.

На думку У. Гартеншлегера, «навчання впродовж життя може стати інструментом, який допоможе нам сформувати відношення між ЄС і сусідніми країнами в конструктивному і плідному руслі, заснованому на тотожному сприйнятті європейських цінностей, а не тільки на певних угодах між урядами» (Гартеншлегер, 2010, с. 7)³⁸.

Пов'язуючи прагматизм з критичною теорією, П. Фаультиш (Faulstich, 2003) віддає перевагу поняттю істини й описує науку як «форму життя» (*Lebensform*): «критично-прагматична концепція науки й освіти має завдання об'єднати в одному продуктивному спектрі всі три виміри: технічний, рефлексивний і практичний». Для нас важливість тези полягає у тому, що концепцію він описує як освіту, що «відбувається протягом життя» (*lebensentfaltende Bildung*) (с. 143)³⁹.

У цьому сенсі уваги заслуговують умовиводи С. Нольда (Nolda, 2008). Зокрема, у праці про наукове суспільство вчений акцентує увагу не стільки на поширенні наукових знань, скільки на «зміні їх значення й ставлення до знань» (с. 49)⁴⁰. З позицій конструктивізму знання можуть передаватися нелінійно, а самовідтворюватися у свідомості людини впродовж життя. Підкреслимо зауваження С. Нольда щодо суттєвої

36 Gruber, E. (Hrsg.). (2009). *Theorie und Forschung*. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 7/8. Demand GmbH: Nordstedt.

37 Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 569–589). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3_31

38 Гартеншлегер, У. (Ред.). (2010). *Европейское образование взрослых за пределами ЕС* (пер. с англ. О. Вербовой). Киев: Энергия.

39 Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung*. München; Wien: Oldenburg.

40 Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.

ознаки суспільства знань, яке він вбачає не тільки у прирості знання, а й у прирості незнання, тому сьогодні ключовою проблемою педагогіки є компетентне й відповідальне управління цим процесом.

Важливою вважаємо точку зору В. Ленца (Lenz, 2001) про те, що місія освіти впродовж життя є подвійною. «Пожиттєве навчання має два обличчя. З одного боку, тим, хто навчається натякають, що сама по собі освіта дає мало шансів на ринку праці (...), проте з другого боку, – надійні робочі місця у майбутньому можна буде отримати тільки за допомогою пожиттєвої освіти. Хіба це не шанс для неохочих до навчання?» (с. 209)⁴¹. На подвійність, але з іншими критеріями вказує відомий дослідник цієї проблеми Р. Дейв (Dave), наголошуючи, що безперервна освіта – це процес удосконалення особистого, суспільного і професійного розвитку з метою підвищення якості життя як індивіда, так і колективу (Dave, 1973)⁴².

Наведемо суголосьне узагальнювальне визначення – «навчання впродовж життя – це уся навчальна діяльність, яку здійснює людина протягом життя, з метою підвищення рівня знань, кваліфікацій, компетенції у межах особистісної, громадянської, соціальної й професійної сфери розвитку. Зміст цієї дефініції відображає весь спектр навчання, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання» (ЕК, 2002, с. 17)⁴³.

Як бачимо, усвідомлення сутності концепції безперервної освіти є різноманітним, а підходи реалізації її – неоднорідними. Вбачаємо ознаки ідентифікації безперервності навчання із механічним поєднанням усіх ланок освітнього процесу; або ж створення цілісності/безперервності шляхом додавання нових ланок. Такий підхід не схвалював академік С. Гончаренко. Підкреслюючи примітивізм ототожнення безперервної освіти із процесом постійного навчання, вчений зазначає, що метою безперервної освіти є становлення і розвиток особистості як у періоди її фізичного й соціально-психологічного дозрівання, розвитку та стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в процесі старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації утрачених функцій та можливостей. Системотвірним фактором неперервної освіти служить соціальна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини (Гончаренко, 1997, с. 156–158)⁴⁴.

41 Lenz, W. (2001). Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* (s. 199–214). München: Rainer Hampp.

42 Dave, R. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: VIE.

43 ЕК. (2002). Mitteilung der Kommission «Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen». In *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens* (s. 9–65). Brüssel: ЕК.

44 Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

На думку Н. Ничкало (2001), у сучасних умовах науковці пропонують різні підходи до визначення сутності поняття «безперервна освіта», але передусім це гармонійний процес оновлення особистості⁴⁵.

Зазвичай поняття «безперервна освіта» визначають як:

- філософсько-педагогічну концепцію, згідно з якою освіту вважають процесом, що охоплює усе життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь;
- принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;
- принцип реалізації державної політики у галузі освіти;
- сучасну світову тенденцію в галузі освіти;
- парадигму науково-педагогічного мислення.

На увагу заслуговує періодизація досліджуваного феномена.

З урахуванням принципу історизму науковці виокремлюють три періоди розвитку концепції безперервної освіти. Перший – період теоретичного становлення, розроблення системи післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання. Другому періоду (60–70 рр. ХХ ст.) притаманні концептуальні зміни у підходах до самого сенсу неперервної освіти, усвідомлення її системного характеру. Третій період (від 70-х рр. ХХ ст. і дотепер) характеризується зміною провідного вектора сутності «неперервності освіти» як засобу, що надає можливість особистості адаптуватися до змінюваних умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо (Зязюн, 2000)⁴⁶.

Відомі й інші спроби періодизації безперервної освіти. Наприклад, пропонують чотирьохетапну концепцію, основним критерієм якої вважають хронологічний підхід⁴⁷. На кожному етапі визначено провідні завдання, зокрема:

I етап: 50-ті – початок 60-х рр. ХХ ст. – ліквідація недоліків шкільної освіти дорослих та подальше набуття знань, зумовлених життєвими потребами;

II етап: 60-ті рр. ХХ ст. – механізм підвищення кваліфікації.

III етап: кінець 60-х рр. – набуття «*job qualification*» професійних кваліфікацій, необхідних для роботи у різних галузях;

45 Ничкало, Н. Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–22.

46 Зязюн, І. А. (Ред.). (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: «Віпол».

47 Онушкин, В. Г. (1987). О создании единой системы непрерывного образования. *Современная высшая школа: международный журнал социалистических стран*, 3, 7–12.

IV етап: середина 70-х рр. – набуття «*life qualification*» життєвих компетентностей, навичок необхідних для адаптації людини у сучасному світі.

Ще одним підходом до періодизації безперервної освіти стало уявлення щодо сутності феномена неперервності освіти (Тонконогая, 1981)⁴⁸:

I етап — до середини 60-х рр. ХХ ст. – ототожнення безперервної освіти із постшкільною освітою дорослих;

II етап — з середини 60-х до початку 70-х рр. ХХ ст. – уся система освіти в умовах науково-технічної революції і суспільно-економічних змін;

III етап — з початку 70-х рр. ХХ ст. до тепер – роблять спроби схарактеризувати теорію сутності безперервної освіти.

Спираючись на наукові узагальнення проблеми безперервної освіти впродовж життя дослідниками (П. Альхайдт, А. Владиславлев, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, У. Елліот, Дж. Кідд, Й. Кноль, А. Корреа, Л. Коханова, П. Ленгран, В. Ленц, Н. Ничкало, З. Нольда, Р. Окс, М. Солдатенко, Б. Суходольський, П. Фаультіш, Ф. Філіпов, У. Хілтон, К. Хоул, П. Шукла та ін.) та ураховуючи зміст базових документів із цієї проблеми (Рекомендації ЮНЕСКО щодо розвитку освіти впродовж життя (1976); Рекомендації Європейського року неперервної освіти (1996); Рамкової програми «Освіта для всіх (ОДВ)» (Дакар, 2000); Меморандуму про безперервну освіту Європейського Союзу (2000); Рішення Празького саміту міністрів освіти і науки європейських країн щодо доповнення Болонської декларації 1999 р. концепцією навчання впродовж життя; Резолюції Європейської ради з навчання впродовж життя (2004); Десятиліття освіти для сталого розвитку ООН – 2005–2014 рр. (2005); Програми Європейського Парламенту навчання впродовж життя (2006); Белемські рамки дій (2009); Стратегічних рамок для європейського співробітництва «Освіта і навчання» (2010); Постанови Ради Європи про оновлення Європейського плану дій з освіти дорослих (2011); Рекомендації ЮНЕСКО щодо визнання, сертифікації та акредитації результатів НФО та ІНФО (2012); Другої Всесвітньої доповіді з освіти і навчання дорослих (2013); Середньострокової стратегії (на 2014–2021 рр.) Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО (2014); Проекту Рекомендацій ЮНЕСКО про розвиток освіти дорослих (2015); Плану дій ЮНЕСКО з розвитку освіти після 2015 року; Інчхонської декларації: концепція розвитку освіти до 2030 року (2015)) вважаємо доцільним виділити чотири періоди розвитку безперервної освіти.

48 Тонконогая, Е. П. (1981). Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых. В *Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР* (Ч. 2, с. 3–5). Москва.

Перший період, констатувально-ідентифікаційний (середина 60-х – початок 70-х рр. ХХ ст.), який характеризується появою публікацій з безперервної освіти, спричинених неспроможністю тогочасної системи освіти задовольняти потреби дорослої особистості. Основною функцією безперервної освіти на цьому етапі є компенсаторна – усунення недоліків, надолужування упущень або поновлення знань у відповідно до вимог професії. Науковим розвідкам цього періоду притаманні високий рівень науковості і прогностичність (А. Гартунг, Дж. Кідд). У цей час здійснювали спроби усвідомлення теоретичного й практичного значення неперервної освіти. Намагалися подолати хибну тенденцію отождоження безперервної освіти з виключно професійною освітою дорослих. Закорінилося переосмислення ролі освіти у житті як окремої особистості, так і суспільства загалом. Було доведено, що здобування освіти не можна пов'язувати тільки з конкретною віковою категорією, певним обсягом знань чи попереднім рівнем освіченості.

Другий період – методологічний (70-ті рр. ХХ ст.), який характеризується розробленням методологічних засад безперервної освіти. У 1972 р. під егідою ЮНЕСКО було опубліковано доповідь комісії Е. Фора, у якій викладено тези щодо ролі самоосвіти, всебічного розвитку особистості та вертикальної й горизонтальної організації освіти дорослих. Зокрема, сутність вертикального, хронологічного напрямку представлено як сукупність послідовних освітніх впливів на індивіда через увесь його життєвий розвиток, на будь-якому етапі його життя. Сутність горизонтального, синхронного напрямку розуміють як впливи на індивіда, здійснювані різними освітніми шляхами (формальна освіта – школа, інститут і т. д.; неформальна освіта – виробниче навчання, різні курси з підвищення кваліфікації і т. д.; інформальна освіта – соціалізований вплив середовища: сім'ї, місця роботи, засобів масової інформації, суспільної думки та ін.).

Саме для цього періоду характерне подвійне ставлення до безперервної освіти. З одного боку, висловлювали думки про її утопічність, оскільки на той час ще не вдалося досягнути повного порозуміння у трактуванні сутності змісту безперервної освіти. Зазначали, що безперервна освіта – це не освітня система, а принцип, на якому вона ґрунтується (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1972, р. 181)⁴⁹. З іншого боку, вчені підкреслювали, що безперервна освіта – це глобальна система, що містить сукупність програм, за якими здійснюють розподіл освіти й підготовку на різних рівнях (початковому, середньому і вищому) як формальними, так і неформальними засобами впродовж усього життя людини. За таких умов формується можливість періодичного чергування роботи, навчання та інших видів діяльності

⁴⁹ Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

(Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1972, с. 182–222)⁵⁰.

Третій період (кінець 70-х – початок 80-х рр. ХХ ст.) – теоретична експансія, який характеризується впровадженням концепції безперервності в усі ланки освіти, розробленням нових навчальних програм, форм і методів навчання, спрямованих на реалізацію завдань неперервності освіти. Водночас тогочасна система функціонувала в умовах невідпрацьованого загальнометодологічного підґрунтя, дискретної наступності і домінуванні затеоретизованих технологій навчання.

Четвертий період (початок 80-х рр. ХХ ст. – дотепер) – діяльнісно-ціннісний. У цей період посилено акцент на практико-зорієнтованості безперервної освіти, активному впровадженні її провідних ідей в усі сфери життя, ціннісній суголосності нововведень у галузі освіти із суспільними потребами як відповідь на виклики часу. Важливою є потреби диверсифікації системи безперервної освіти (збільшення і розгалуження закладів і установ формальної і неформальної освіти; освітніх програм для дорослих; створення механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти; системної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими); створення законодавчої бази; формування нового рівня мислення, інноваційного стилю життєдіяльності, обґрунтування наукових підходів до соціального впливу на розвиток особистості.

У процесі аналізу розвитку теорії безперервної освіти, пріоритетів та акцентів на різних етапах її розвитку виділено два основних напрями.

Згідно з першим напрямом завдання освіти полягає у розвитку професійної компоненти задля економічного розвитку і конкурентоздатності. Прибічники цього підходу (М. Білз (*Bils*); П. Кленов (*Klenow*); Н. Бірдсалл (*Birdsall*); Д. Росс (*Ross*); Р. Сабот (*Sabot*)) вважають, що участь населення в освітніх програмах позитивно впливає на розвиток національної економіки.

У межах другого напрямку пріоритетним вважають громадянську та особистісну компоненти, а цілі освіти визначають позаринковими, «буттєвими» факторами. Сам факт наявності у людини освіти певного рівня належить до модусу «набуття», проте не змінює природу людини. З цього приводу А. Гідденс (*Giddens*, 1998) підкреслював, що навчання і набуття конкретних навичок можуть бути суттєвими для багатьох сучасних професій, проте розвиток пізнавальної та емоційної компетентності є більш вагомими (с. 125)⁵¹.

Погоджуємося із сутнісною новацією, яка, на нашу думку, певною мірою поєднує обидва напрями безперервної освіти, це надання дорослій

50 Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

51 Giddens, A. (1998). *The Third Way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.

людині статусу потенційного учня. Хоча сама дефініція «дорослий учень» немає чіткого визначення й наразі активно обговорюється (про що йдеться у п. 1.2.1 монографії).

Ураховуючи вищесказане, сформулюємо одне із найбільш вагомих, на нашу думку, «людиноцентристських» положень сучасної теорії безперервної освіти: *«кожна людина має право навчатися у будь-якому періоді свого життя»*. Ця теза набула популярності у сучасних політиків і громадських діячів, оскільки участь в освітніх програмах формальної, а передусім неформальної освіти, сприйняття ролі інформальної (самоосвіти) освіти робить життя людини більш осмисленим, менш стресогенним, підвищує рівень її самооцінки та якості світосприйняття.

З'ясовуючи сутність підходів та визначаючи зміст їхніх напрямів, уваги заслуговує думка Х. Аксель (Axel, 1994) про те, що дуалізм як загальної, так і професійної освіти втратив значення. Натомість набули вагомості інтегративні освітні програми, зорієнтовані на соціальні й особистісні компетенції. У другій половині ХХ ст. інтегративну роль освіти дорослих в умовах міжкультурного суспільства значно активізовано (Axel, 1994)⁵², про що свідчать не лише соціокультурні й соціально-економічні глобальні зміни, а й емпіричні результати наукових досліджень. Це, зокрема, нові дослідження Б. Розенбладта й Ф. Білгера (Rosenblatt, & Bilger, 2008) щодо участі в подальшій освіті / освіті впродовж життя⁵³, а також Х. Барца й Р. Тіпельта (Barz, & Tippelt, 2004) про різноманітні освітні інтереси громадян⁵⁴, К. Ширсманн (Schiersmann, 2006) про самокероване навчання та інформальну навчальну діяльність⁵⁵.

Важливо зазначити, що сьогодні продовжують інтенсивно досліджувати проблеми безперервної освіти. Нам імponує твердження Вільгельма фон Гумбольдта про те, що освіта – це процес, який ніколи не завершується. Продовжена/подальша/пожиттєва/неперервна освіта, на його думку, – це безкінечне пізнання світу під час якого відбувається розвиток особистості. Оскільки людина здобуває освіту не тільки для накопичення знань, а й набуття досвіду шляхом безпосереднього використання набутих знань на практиці.

Водночас освіта може бути результатом/продуктом освітнього процесу (інкорпорованим культурним капіталом за П. Бурдьє), наявність або відсутність якого тісно пов'язана з соціальним статусом. Таким

52 Axel, H. (1994). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen zeitdiagnose*. Frankfurt: Fischer.

53 Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: Bertelsmann.

54 Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann.

55 Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann.

чином, освіта виступає, з одного боку, передумовою для успішної участі у суспільних процесах, а з другого боку, завдяки інтенсивній участі й подоланню життєвих ситуацій людина навчається впродовж життя.

За результатами аналізу ідей, концептуальних, методологічних засад розвитку безперервної освіти, а також огляду сучасного світового стану цієї освітньої парадигми зроблено такі узагальнення:

1) перше наукове обґрунтування терміну «безперервна освіта» пов'язано з постаттю англійського педагога Б. Йекслі (1929), який запропонував концепцію «ціложиттєвої освіти» як природного процесу, покликаного сприяти адаптації особистості до змінюваних соціально-економічних умов, потреб життя, ринку праці;

2) термін «безперервна освіта» розширили, поглибили, конкретизували з урахуванням науково-практичних досліджень Р. Дейва, А. Делеона, Ф. Єддінга, Д. Кідда, П. Ленграна, Є. Фор та ін.;

3) безперервна освіта – це нова концептуальна інтеграція освітніх дискретних ресурсів суспільства, акумульованих у традиційних інституціональних формах навчання і просвіти людей з метою сприяння соціальній адаптації особистості, перманентного підвищення культури особистості задля створення гідної якості життя (Дейв);

4) безперервна освіта – це усеохоплювальна концепція, об'єднувальний принцип усіх форм – формальної, неформальної та інформальної освіти (А. Делеон, Д. Кідд, П. Ленгран та ін.); її сучасна модифікація – рекурентна, періодично поновлювана освіта (В. Джойан, Х. Рудолф Б. Хансен та ін.), провідною метою якої є розвиток особистості в період її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей; їй притаманні динамічність, гнучкість, альтернативність форм, підходів і засобів навчання (Р. Дейв, П. Ленгран, Р. Кід, П. Кірпал, А. Печчеї та ін.);

5) концепція безперервної освіти, з одного боку, передбачає необхідність інтегрування впливів традиційних освітніх інститутів і просвіти людини, з другого боку, детермінує цілісне вивчення проблем освіти, розроблення методики вирішення їх в умовах ціложиттєвого процесу соціалізації людини у вертикальному і горизонтальному вимірах (Ф. Єддінг, Є. Фор та ін.);

Узагальнюючи вищесказане, переконані, що:

по-перше, безперервну освіту не можна розглядати тільки як сучасну тенденцію освіти, яка сприяє надолуженню можливих недоліків базової освіти, прискорює професійну й особистісну адаптації фахівців до швидкозмінних вимог науково-технічного прогресу;

по-друге, безперервна освіта – це фундаментальна ідея розвитку особистості, суспільства, культури, яка поступово має стає провідним принципом державної політики, посісти місце методологічного регулятора розвитку особистості, відкривати принципово нову епоху розвитку суспільства;

по-третє, вагомою складовою безперервної освіти є освіта дорослих, яка стає універсальним цивілізаційним ресурсом, що уможливає розвиток потенціалу кожної особистості, створюючи синергетичний ефект позитивного впливу на суспільні зміни; вона сприяє підвищенню рівня соціального порозуміння, взаємодії та співпраці, знижуючи суспільну напруженість, конфліктогенність, уможливає розвиток ділових навичок, підприємливості та інноваційності, позитивно впливає на ефективність праці, підвищуючи її продуктивність, спонукає до застосування нової техніки та розвитку інноваційних технологій.

Більш детально зупинимося на провідних чинниках, що визначають роль освіти дорослих у сучасному соціумі.

1.2. Освіта дорослих: соціально-економічні детермінанти розвитку в умовах інформаційно-технологічного суспільства

У процесі аналізу дослідницьких матеріалів схарактеризовано сукупність чинників, які розкривають роль освіти дорослих, її спроможність відповідати викликам цивілізації, зокрема забезпеченні миру, свободи, суспільної справедливості і порядку, а також запобігати поширенню пандемій, й загалом дбати про подальше існування людства. Передусім йдеться про суттєве розширення поняття «забезпечення безпеки існування людства», що у контексті сучасних реалій набуло особливої актуальності, а відтак вимагає оновлення цілей і змісту освіти й виховання впродовж життя.

По-перше, саме у царині освіти можна свідомо сприймати постулат, що людина є найвищою цінністю, її природні здібності мають розкритися повною мірою як результат особистісного зростання. По-друге, саме за допомогою освіти формують здатність: а) адаптуватися до інтенсивних змін у глобалізованому світі в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь; б) брати відповідальність за наслідки власних дії. По-третє, спираючись на гуманітарну парадигму освіти, людина здобуває знання для того, щоб певною мірою наблизитися до культури, досягнути певного рівня, а потім стати співучасницею культурного процесу, щоб не тільки бути її споживачем, але й носієм, активним учасником і творцем.

За Б. Гершунським (2008), тільки країна, яка забезпечує пріоритетний розвиток системи освіти, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною (с. 59)⁵⁶. В усьому світі, підкреслює М. Швед (2014), відбуваються зміни суспільної

⁵⁶ Гершунский, Б. С. (2008). *Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентиров образовательных концепций)*. Москва: Интердиалект.

свідомості щодо ролі та значення освіти у житті людини. Від освіти очікують активної участі у вирішенні проблем різного рівня – зміцнення миру, забезпечення економічної стабільності, протистояння девальвації цінностей, формування культури особистості й цілого суспільства (с. 463–471)⁵⁷, що загалом уможливає формування суспільства знань.

У центрі суспільства знань, на відповідність якому претендує суспільство XXI ст., стоїть освіта і наука, високий рівень розвитку людського капіталу. Знання стають головною продуктивною силою сучасного соціуму, відбувається формування особистості, яка володіє сучасними освітніми можливостями. Найважливішим продуктом людської діяльності у цьому суспільстві, підкреслює В. Кремень (2009), стає виробництво, експлуатація та використання знань (с. 9)⁵⁸.

Отже, суспільство знань – це особливий рівень розвитку, в якому: а) знання впливає і на матеріальне, і на духовне життя людини, стає основним джерелом подальшого розвитку її; б) формується потреба і спроможність до постійного набуття знань, що перетворюються на фактор розуміння проблем розвитку суспільства та технологічного рішення їх.

У документах Всесвітнього наукового форуму, організованого ЮНЕСКО і Міжнародною радою з науки у Будапешті (2003) наголошено, що суспільство, засноване на знаннях, – це інноваційне суспільство, яке ґрунтується на концепції безперервного навчання впродовж життя.

Відомий французький вчений у галузі неперервної освіти П. Лангран ще у в 60-ті рр. XX століття обґрунтував, що «майбутнє освіти, якщо якщо розглядати її цілісно та урахувувати здатність до оновлення залежить від розвитку освіти дорослих» (Lengrand, 1970, р. 50)⁵⁹. У Європейських документах зазначено, що освіта дорослих є одним із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, його структурні елементи. Вона є засобом регулювання соціальної поведінки, соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. У контексті міжнаціональних проблем вона стає важливим ненасильницьким, гуманістичним і демократичним чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей (Declaration of the Final Conference, 1993)⁶⁰.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Кремень, 2011) зазначено, що у XXI ст. винятково важливого

57 Швед, М. (2014). Вплив освіти і культури на розвиток суспільства. *Rocznik Polsko-Ukraiński*, XVI, 463–471.

58 Кремень, В. (2009). Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї. *Вища освіта України*, 1, 5–13.

59 Lengrand, P. (1970). *Introduction a l'education permanente*. Paris : UNESCO.

60 Declaration of the Final Conference, 1993.

значення набуває соціальна роль освіти дорослих, яка посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною для європейських країн; складним соціально-політичним середовищем, у межах якого повноцінний розвиток особистості стає неможливим без активної участі в мінливих суспільних процесах й адаптації в умовах зростаючої мобільності до культурної, етнічної та мовної різноманітності (с. 105)⁶¹.

За Л. Горбуною (2013), освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, а в умовах постійного продукування мінливості вона має постійно супроводжувати індивіда в його житті, тобто бути безперервною освітою впродовж життя (с. 69)⁶².

Використання широких можливостей навчання та освіти дорослих в інтересах безпечного майбутнього окреслено у Белемських Рамках дій, представлених на Шостій міжнародній конференції ЮНЕСКО з навчання дорослих CONFINTEA 6. У документі йдеться про те, що в епоху глобалізації перед суспільством виникають не тільки нові можливості, але й постають нові виклики. Поряд зі структурними соціально-економічними трансформаціями, політичними змінами формується економіка знань з притаманним тільки для неї виробничим середовищем, відмінними формами організації суспільства і каналами комунікації, що ще більшою мірою посилює потреби в оновленні й адаптації колективних та індивідуальних умінь і навичок (UNESCO, 2009)⁶³.

У Четвертому Глобальному звіті про навчання й освіту дорослих – Нікого не залишайте позаду: участь, справедливість та інклюзія, підготовленому Інститутом ЮНЕСКО з навчання впродовж життя, зазначено, що освіта є одним із основних прав людини, надзвичайно цінним суспільним благом і незамінним інструментом формування мирних, сталих і рівноправних суспільств, проте суспільство повсякчас зіштовхується із непростими проблемами. Це стосується зростання нерівності, демографічних перетворень і змін клімату. Світ змінюється кардинально й швидко. І якщо ми адаптуємося і не будемо підвищувати кваліфікацію дорослих, вони залишаться на узбіччі. Ця проблема є центральною у глобальному мандаті ЮНЕСКО, що відображено у Рамковій програмі дій у сфері освіти до 2030 року для досягнення Цілей сталого розвитку, зокрема цілі № 4. Навчання й освіта дорослих має відіграти провідну роль у досягненні цієї цілі (UNESCO,

61 Кремень, В. Г. (Ред.). (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* (2-ге вид.). Київ. Пед. думка.

62 Горбунова Л. (2013). Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності». *Філософія освіти*, 2(13), 66–114.

63 UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education (2009) – CONFINTEA VI*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confinfea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confinfea-vi>

2019, с. 5)⁶⁴. У звіті зазначено, що 2015 р. участь у навчанні й освіті загалом зросла, рівні участі суттєво відрізняються, й прогрес у цій сфері є нерівномірним.

У документах Організації економічного співробітництва і розвитку, Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.) зазначено, що в основу освіти дорослих покладено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність.

За своєю суттю освіта дорослих є глобальним процесом, що відбувається локально (освіта для суб'єкта), проте її можна розглядати як у філогенезі, так і в онтогенезі. У цьому контексті загальна теорія освіти дорослих ґрунтується на позиціях інтеграції класичних, посткласичних і інноваційних методологічних підходів.

Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

- суб'єктної реальності, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, феноменологічного, герменевтичного, акмеологічного й прагматичного підходів;
- об'єктної реальності, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного і прагматичного підходів;
- буттєвої (онтологічної) реальності, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів, зазначених реалій, і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів.

Нагальність розвитку системи освіти дорослих зумовлена тим, що рівень освіченості суспільства має випереджувати рівень його розвитку, зокрема, соціальної, виробничої сфери, економіки. «Онтологізація духовно-морального розвитку (просвітлення) дорослої людини, здійснювана в межах її сприйняття як суб'єкта духу, людини, яка у складному пошуку гармонії між матеріальним і духовним, долаючи в собі «людину» входить в зону надлюдського внутрішнього (божественного) начала і розуміє, що затверджувати у світі треба не себе, а порядок навколо себе» (Подобед, & Горшкова, 2007, с. 48)⁶⁵.

64 UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

65 Подобед, В. И., & Горшкова, В. В. (2010). Государственно-общественная ценность образования взрослых как социокультурного института. *Человек и образование*, 1(22), 45–50.

На перспективність і запит освіти дорослих свідчить той факт, що цій підсистемі національних систем освіти у сучасних умовах притаманні дві головні риси, зокрема: вона охоплює найбільшу кількість суб'єктів освітнього процесу та має один із найбільш високих рівнів мобільності. Так, за оцінками експертів Організації економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР), з урахуванням демографічної ситуації у розвинених країнах до 2050 рр. переважна більшість освітніх практик у формальній системі освіти та за її межами буде пов'язана із дорослим населенням (понад 600 млн осіб).

До вищезазначеного слід додати, що освіта дорослих, як вагома складова безперервної освіти, вирізняється гнучкістю й динамічністю, здатна швидко реагувати на усі сучасні соціальні вимоги та особистісні потреби дорослої людини. Її узагальнений позитивний вплив можна репрезентувати такими чинниками:

- 1) усвідомленням власної причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними, загальними і професійними особливостями;
- 2) динамікою процесів і явищ навколишнього середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватися до них;
- 3) збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь переопрацьовувати її, переносити й використовувати в нових умовах;
- 4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життєзабезпечення;
- 5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Проте постає природне питання: «Чому саме тепер проблема освіти дорослої людини набула такої актуальності?»

По-перше, освіта дорослих є важливою складовою освіти, здатної вирішувати насувні завдання соціально-економічного й політичного розвитку. Збільшення середньої тривалості освіти дорослого населення тільки на один рік у довгостроковому плані призводить до економічного зростання на 3,7 % й підвищення доходів на душу населення на 6 % (UNESCO, 2009)⁶⁶

По-друге, означена проблема загострюється у кризових умовах життя суспільства, коли відбувається зміна потребнісно-мотиваційних і ціннісно-регулятивних механізмів освітньої діяльності, що ініціює активність суб'єкта, його здатність проявляти інтелектуальну і духовну самостійність в умовах розрізнених культурних орієнтирів і змінюваних освітніх тенденцій.

По-третє, ускладнення соціального середовища вимагає постійно приймати рішення. Відтак, чим більше людина матиме інформації,

66 UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education (2009) – CONFINTEA VI*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confinfea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confinfea-vi>

чим вищим буде рівень її освіти, тим більш свідомим буде її рішення, прийняте на підставі власної поінформованості й знаннях.

По-четверте, це пов'язано із об'єктивною потребою постійно впроваджувати нові технології, які виникають унаслідок невинного науково-технічного прогресу. Наприклад, якщо зовсім недавно комп'ютерна грамотність населення була винятком, то зараз використання комп'ютера у професійній і побутовій діяльності стає звичним явищем. І навпаки, відсутність навичок користування Інтернетом або невміння відправити електронну пошту можуть серйозно перешкоджати професійній кар'єрі.

Таким чином, освіта дорослих є важливим чинником, що допомагає відповідати на виклики, які постають перед суспільством. Вона стає ключовим компонентом цілісної загальної системи освіти і навчання впродовж життя.

На думку економістів, надзвичайно важливими показниками, за допомогою яких можна адекватно визначити внутрішню ефективність системи, освіти є показники її розвитку. Спроможність соціальних систем, до яких належить і система освіти, адаптуватися до швидкоплинних зовнішніх умов, змінюючи свої принципи, є ознакою її життєздатності.

Підкреслимо, інституціоналізація освіти дорослих відбулася відносно недавно. Її теорія й практика базується на гносеологічних, антропологічних і культурних теоріях. Нам імпонує думка А. Вейман (Weymann, 1980) щодо можливості в теоріях освіти дорослих послуговуватися елементами базових наук, через які висвітлюють соціально-економічні і соціально-культурні зміни. За цих умов усупільненню практики освіти дорослих відповідає «наукова соціологізація її теорії» (с. 20)⁶⁷. Водночас, аналізуючи освіту дорослих, ми свідомі того, що зв'язок теорії і практики з повсякденним досвідом не може бути емпірично перевіреном. Проте, як вказують дослідники, він може бути емпірично проілюстрованим, конкретизованим і диференційованим.

У контексті вищесказаного уваги заслуговує думка німецького дослідника Х. Сібєрта (Siebert, 2009) про те, що теорія, досвід й освітня практика є результатом установлення наукових фактів. Їх можна візуалізувати у логічних схемах й описати з використанням визначених критеріїв (с. 23)⁶⁸.

Отже візуалізуємо окремі статистичні дані.

Згідно зі стратегічною основою європейського співробітництва в галузі освіти і навчання, прийнятою у травні 2009 р., встановлено низку орієнтирів, яких необхідно досягти до 2020 р., включно участь дорослих у навчанні. Зокрема, у середньому щонайменше 15 % дорослих у віці від

67 Weymann, A. (Hrsg.). (1980). *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.

68 Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 7/8. Demand GmbH: Norderstedt.

25 до 64 років повинні брати участь у навчанні протягом усього життя.

У 2019 році частка осіб у віці від 25 до 64 років у ЄС, які брали участь у навчанні становила 10,8 %, що на 0,7 % перевищує відповідні показники у 2014 р. (Eurostat Statistics Explained, nd)⁶⁹. Статистична організація Європейської Комісії Євростат здійснює постійний моніторинг та аналіз, результати яких беруть до уваги інші інституції ЄС, приймаючи рішення, зокрема і в освіті дорослих. Так, на офіційному сайті Євростату висвітлено дані щодо рівня участі у формальній і неформальній освіті та навчанні громадян країн ЄС. Аналіз динаміки цієї участі свідчить, що впродовж останніх десяти років у країнах спостерігали як зростання, так і незначне зменшення участі (Рис. 1.2.1) (Eurostat, 2020)⁷⁰.

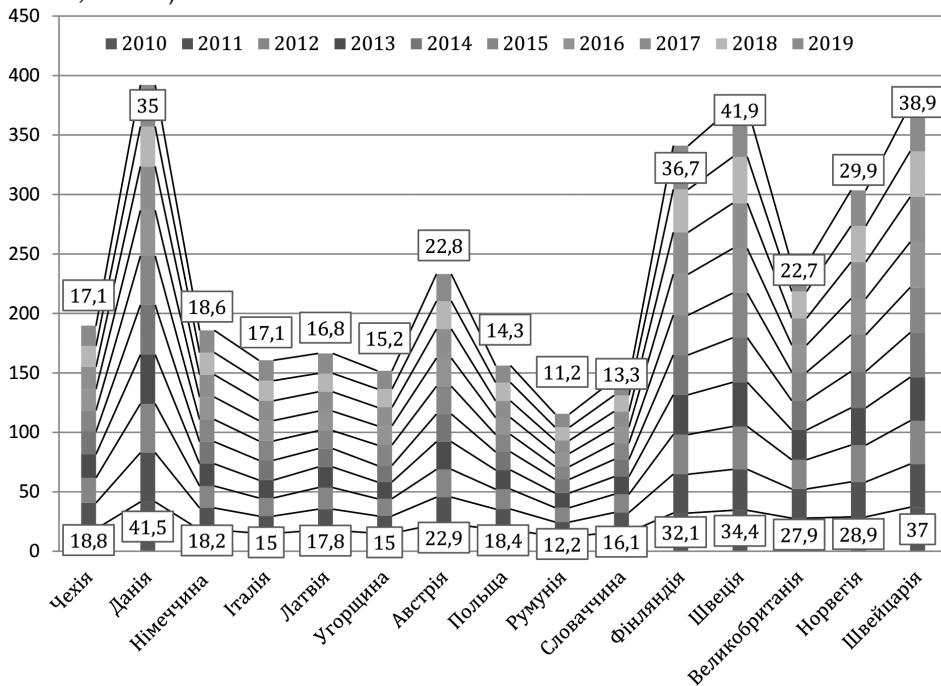


Рис. 1.2.1. Динаміка рівнів участі у формальній і неформальній освіті та навчанні громадян країн ЄС за типом, статтю, віком та рівнем освіти у 2010–2019 рр. (вік 15–64 р.; %) (Eurostat, 2020)⁷¹

У 2019 р. Данія, Фінляндія та Швеція виділялися з-поміж інших країн-членів ЄС, оскільки у 2019 р. у них значно зросла частка дорос-

⁶⁹ Eurostat Statistics Explained. (nd). *Adult learning statistics*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics

⁷⁰ Eurostat. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en

⁷¹ Eurostat. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en

лого населення, яке брало участь у навчанні впродовж життя, від 25,3 % до 34,3 %. Естонія, Нідерланди, Франція та Люксембург були єдиними країнами-членами, де рівень участі у 2019 р. уже перевищував 15-відсотковий показник, а Румунія, Болгарія, Хорватія, Словаччина та Греція повідомили, що рівень навчання дорослих складає 4,0 % або менше.

Наведемо результати міжнародних експертних опитувань, що свідчать про наявність позитивного впливу різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість. Так, у звіті UNESCO за 2016 р. «Third Global Report on Adult Learning and Education» зафіксовано, що 49 % представників різних країн відзначають важливість професійної освіти і навчання, 45 % – підкреслюють значення неформальної освіти на робочому місці, 43 % респондентів констатують актуальність вищої професійної освіти та корпоративного навчання, 41 % – наголошують на доцільності самостійного навчання, 38 % учасників опитування відзначають вплив сучасних форм організації професійного розвитку (Рис. 1.2.2.) (UNESCO, 2016, с. 95)⁷².

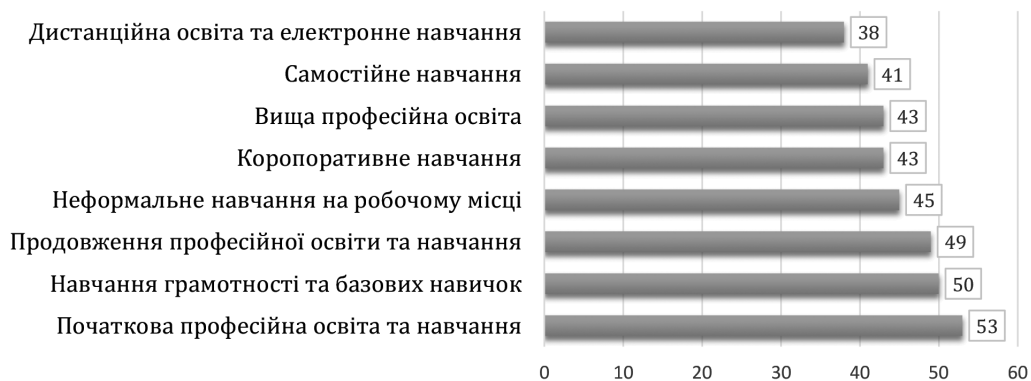


Рис. 1.2.2. Наявність позитивного впливу різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість (%) (UNESCO, 2016, с. 95)⁷³

Неформальна освіта давно посідає провідні позиції у системах освіти впродовж життя, проте нас цікавила саме участь дорослого населення у цьому освітньому секторі. Отже, згідно зі звітом «Education at a Glance 2016» рівень участі у неформальній освіті громадян країн-членів OECD віком 25–64 років коливається від 17 % у Росії і Туреччині до 64 % у Новій Зеландії, яка має вищий показник, ніж Данія, Швеція, Фінляндія, які традиційно посідали перші місця. Варто зазначити, що середній показник з-поміж 30 країн, що брали участь в опитуванні,

⁷² UNESCO. (2016). *3rd global report on adult learning and education: the impact of adult learning and education on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life*. Hamburg: UNESCO.

⁷³ Там само.

можна також вважати достатньо високим, оскільки він становив майже 50 % (Рис. 1.2.3.) (OECD, 2016, с. 378)⁷⁴.

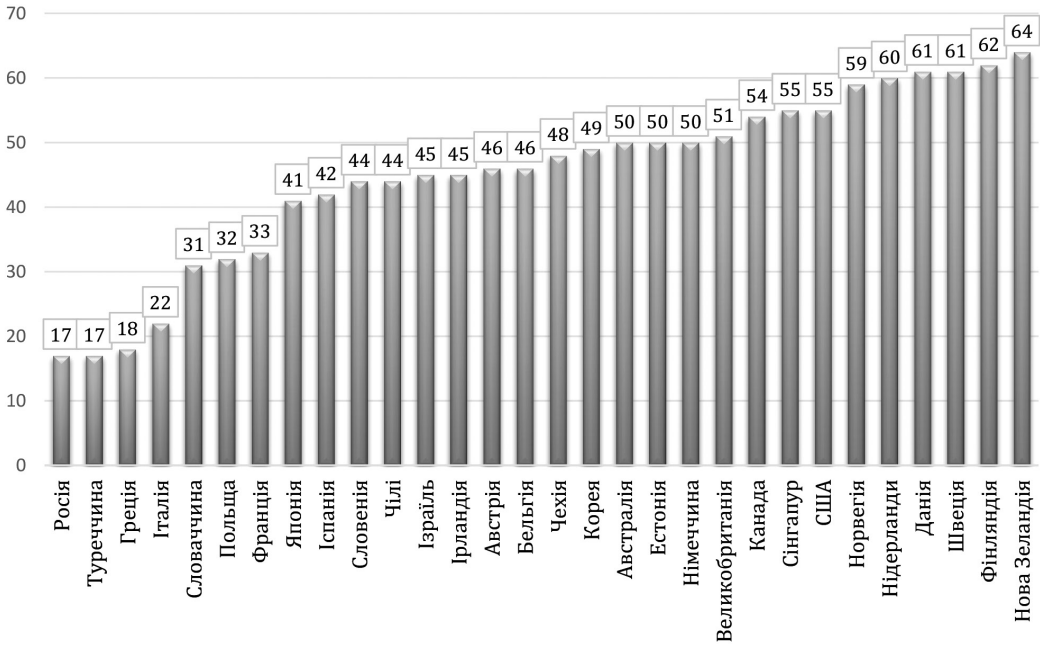


Рис. 1.2.3. Участь населення країн світу у неформальній освіті (вік 25–64 р., %) (OECD, 2016, с. 378)⁷⁵

Природно, що людина повинна витратити усе більше часу для набуття та поглиблення знань. Середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту у країнах OECD складає 121 год. на рік, проте фіксують варіювання від 72 год. у Чехії до 248 год. у Кореї (Рис. 1.2.4) (OECD, 2016, с. 378)⁷⁶.

74 OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/033aaa9d-en>

75 OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/033aaa9d-en>

76 Там само.



Рис. 1.2.4. Середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту (OECD, 2016, с. 378)⁷⁷

Щодо фінансування

Наразі доведеним є факт, що навчання та освіта дорослих є цінними інвестиціями, які забезпечують соціальні блага, створюючи більш демократичні, мирні, інклюзивні, продуктивні, здорові і сталі суспільства. Значні фінансові інвестиції мають важливе значення для забезпечення якісного створення можливостей для навчання дорослих. Країни-учасниці взяли зобов'язання «систематично надавати фінансову підтримку групам, що перебувають у несприятливих умовах (наприклад, корінним народам, мігрантам, особам з особливими потребами та мешканцям сільських районів)» (4th Global report)⁷⁸.

Узагальнивши дані фінансування освіти дорослих у 96 країнах, які надали інформацію до 4-го Глобального звіту про навчання й освіту дорослих, встановлено такі коефіцієнти участі у навчанні й освіті: 25 % країн доповіли про рівні участі від 5 до 10 %; 10 % – від 10 до 20 %, 20 % – від 20 до 50 % і 15 % – вище 50 %. У майже 29 % країн показники участі були нижчими 5 % (Рис. 1.2.5.) (UNESCO, 2019)⁷⁹

⁷⁷ OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/033aaa9d-en>

⁷⁸ UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

⁷⁹ UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

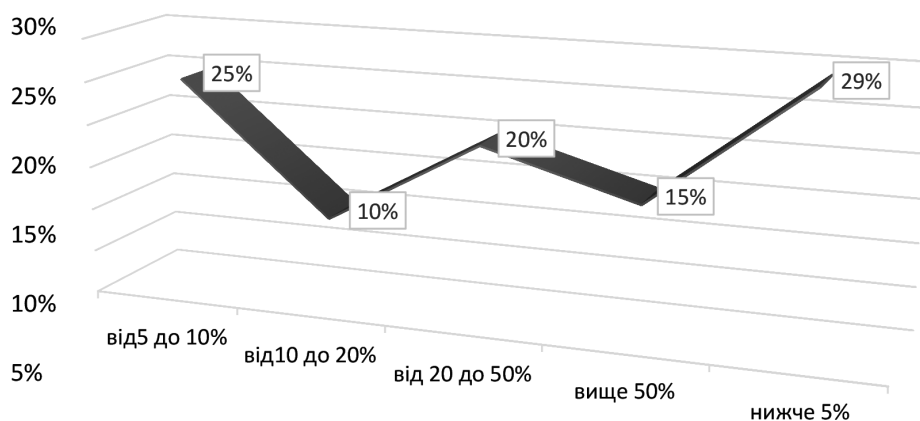
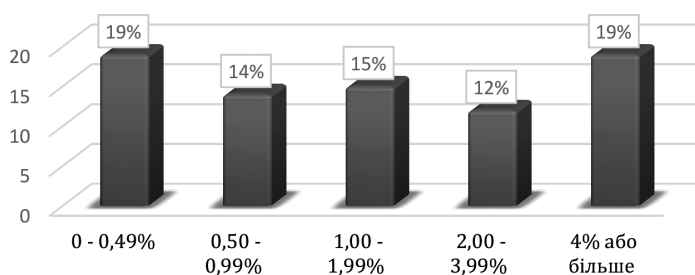


Рис. 1.2.5. Коефіцієнти участі у навчанні й освіті у світовому масштабі на основі фактичних даних (UNESCO, 2019)

На рис. 1.2.6. представлено витрати на навчання й освіту дорослих у відсотках від державних витрат на освіту. Варто зазначити, що тільки 107 із 149 країн надали таку інформацію. Так, 19 % країн повідомили про витрати менше 0,5 % свого бюджету, 14 % – менше, ніж 1 %, 19 % із 107 країн доповіли, що вони виділяють на означені цілі понад 4 % свого бюджету на освіту. З-поміж таких країн Беліз, Ботсвана, Бутан, Гаїті, Гайана, Німеччина, Зімбабве, Китай, Коморські Острови, Лаос, Малайзія, Нова Зеландія, ОАЕ, Суринам, Таїланд, Танзанія, Фінляндія, Ефіопія, Південний Судан і Ямайка (UNESCO, 2019)⁸⁰.



■ 42 країни (або 21%) не надали інформацію

Рис. 1.2.6. Державні витрати на сферу освіти і навчання (UNESCO, 2019)

⁸⁰ UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

Загалом 135 країн повідомили про впровадження нових механізмів фінансування навчання й освіти дорослих. Вони варіюють від міжвідомчих, суспільно-приватних, консультативних, програмних і передвиборних ініціатив до спеціальних видів фондів, страхування на випадок безробіття, стипендій, національних і муніципальних механізмів, а також міжнародного і регіонального фінансування.

Стосовно України. У Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна», оприлюдненій Міністерством економічного розвитку і торгівлі України у 2017 р. зазначено, що упровадження концепції безперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити, або тих, які вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних і неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9 % (Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017, с. 36)⁸¹, а отже, є набагато нижчим за показники розвинених країн світу.

Як відомо, для свого розвитку система безперервної освіти вимагає належного фінансування. Показники розвитку галузі освіти в Україні свідчать про те, що вітчизняні інвестиції в освіту відстають від більшості інших країн. Україна традиційно пишається високим рівнем освіти й освіченості своїх громадян, професійною підготовкою кадрів. Водночас на виробництві експлуатують трудовий потенціал, створений здебільшого ще за радянських часів, оскільки середній вік працівників сфери матеріального виробництва у нашій країні становить 55 років, з яких частка робітників високої кваліфікації не перевищує 10 %; у США й Німеччині цей показник становить 43 % і 56 % відповідно (Malakhovskiy, Nabulsi, & Savitska, 2017)⁸².

У контексті цього уваги заслуговує думка А. Левченко щодо актуалізації проблеми кадрового забезпечення інноваційно-інтегрованих структур фахівцями з належним рівнем кваліфікації, що, у свою чергу, висуває специфічні вимоги до формування навичок інноваційної діяльності та професійного розвитку, невід'ємною складовою якого стає забезпечення «освіти впродовж життя» (Левченко, Ткачук, & Царенко, 2017, с. 186–192)⁸³.

Отже, ефективність сучасного виробництва залежить від рівня підготовки фахівців. Натомість підвищення кваліфікації, перепідго-

81 Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. (2017). *Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»*. Київ: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України

82 Malakhovskiy, Y., Nabulsi, H., & Savitska, I. (2017). *Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-private partnership*. Riga: Baltija Publishing.

83 Левченко, О. М., Ткачук, О. В., & Царенко, І. О. (2017). Інноваційно-інтегровані структури в сучасній економіці: їх класифікація. *Ефективна економіка*, 10. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5791>

товку вітчизняні працівники проходять у середньому раз на 13–15 років (у розвинених країнах – раз на 3–5 років). Учені акцентують на тому, що за умови збереження зазначених тенденцій, потреба національного ринку праці у кваліфікованих кадрах буде задовольнятися лише на 35–40 % (Malakhovskyi, Nabulsi, & Savitska, 2017)⁸⁴.

За таких умов обсяги й терміни підвищення кваліфікації продиктовані необхідністю гнучко реагувати на зміни й нововведення; необхідно заохочувати усі категорії робітників до безперервного навчання, самонавчання, обміну досвідом; переважанням неформалізованих форм професійного навчання й набуття знань (Левченко, 2016, с. 277)⁸⁵.

Стан кадрового забезпечення у фундаментальній науці також відстає від світових стандартів. Його рівень, на думку фахівців, останніми роками в Україні сильно знизився із-за фізичної втрати людського капіталу, оскільки кращі учені виїжджають за кордон.

Насиченість науковими кадрами в Україні становить 6 осіб на 1 тис. економічно активного населення, тоді як у Фінляндії – 15,4; Японії – 11, США – 9,7; Південній Кореї – 9,5; у Франції – 8,8, в Росії – 6,7 (Malakhovskyi, Nabulsi, & Savitska, 2017, с. 87–95)⁸⁶.

Отже, в Україні не використовується повною мірою власний інноваційний потенціал. У державі втрачається людський капітал, що спричинено міграційними процесами, відсутністю у певної частини населення навичок і компетенцій, необхідних в умовах інноваційного розвитку економіки, неефективністю й несистематичністю підвищення кваліфікації співробітників. Вищезазначене розширює новий простір для нерівностей, зумовлених безробіттям освічених людей. Результати дослідницьких матеріалів свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку людського капіталу в Україні основним парадоксом є надлишковий кількісний розвиток ресурсів людей, що мають середню і вищу освіту, за одночасної непристосованості структури й якості цих ресурсів до потреб ринкового і державного секторів (Левченко, Ткачук, & Царенко, 2017)⁸⁷.

Розглянемо інші показники, висвітлені у міжнародних звітах (The Global Competitiveness Report 2016–2017 й The Global Competitiveness Report 2017–2018). Наприклад, важливого значення набувають інди-

84 Malakhovskyi, Y., Nabulsi, H., & Savitska, I. (2017). *Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-private partnership*. Riga: Baltija Publishing.

85 Левченко, О.М. (2016). *Інноваційний вимір розвитку вищої освіти України: сучасний стан та перспективи* (Ч. I). Кіровоград: Ексклюзив-Систем.

86 Malakhovskyi, Y., Nabulsi, H., & Savitska, I. (2017). *Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-private partnership*. Riga: Baltija Publishing.

87 Левченко, О. М., Ткачук, О. В., & Царенко, І. О. (2017). Інноваційно-інтегровані структури в сучасній економіці: їх класифікація. *Ефективна економіка*, 10. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5791>

катори індексу глобальної конкурентоспроможності, до яких входять і такі показники, як обсяги професійної підготовки персоналу та наявність спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні. Так, за цими показниками Україна отримала 3,7 та 4,2 бали відповідно (шкала оцінки становила від 0 до 7 балів) (рис. 1.2.7.) (Schwab, 2017; Schwab, 2018)^{88;89}.

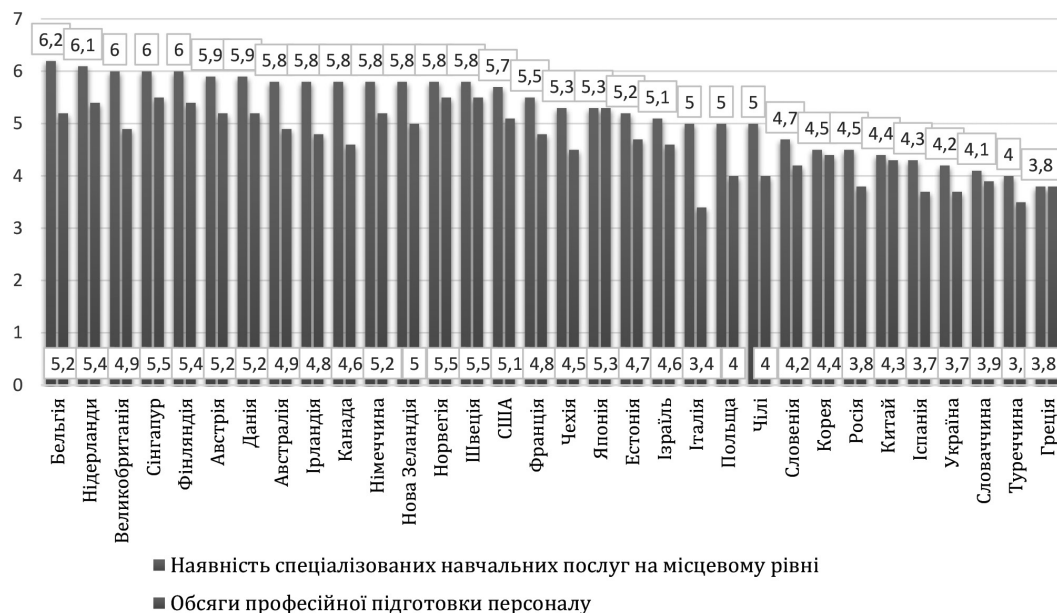


Рис. 1.2.7. Оцінка обсягів професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні у країнах світу (шкала від 0 до 7 балів) (Schwab, 2017; Schwab, 2018)^{90;91}

Нижчу оцінку обсягів професійної підготовки персоналу, ніж в Україні, отримали лише Італія (3,4 бали) і Туреччина (3,5 бали). Максимальні значення – 5,5 бали здобули Норвегія, Швеція, Сінгапур. У Фінляндії, Нідер-

88 Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

89 Schwab, K. (Ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. URL: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

90 Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

91 Schwab, K. (Ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. URL: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

ландах, Японії, Бельгії, Данії, Австрії та Німеччині цей показник трохи нижчий і становить від 5,4 до 5,2 балів.

Наявність спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні наразі вважають надзвичайно важливим індикатором суспільного розвитку. Так, за цим показником Україна здобула 4,3 бали, нижчі показники зафіксовано тільки у Словаччині (4,1 бали), Туреччині (4,0 бали) та Греції (3,8 бали). Перші місця серед досліджуваних країн за цим показником посіли Бельгія (6,2 балів), Нідерланди (6,1 балів), Сінгапур, Фінляндія, Великобританія (6,0 балів), Австрія, Данія (5,9 балів) (Schwab, 2017, с. 102–356)⁹²

Однак, уже за рік показники дещо змінилися. Перше місце за здобуті 6 балів отримало відразу чотири країни: Нідерланди, Великобританія, Сінгапур і Фінляндія. України не змінила свої позиції (4,3) (рис. 1.2.8.) (Schwab, 2018, с. 51–303)⁹³

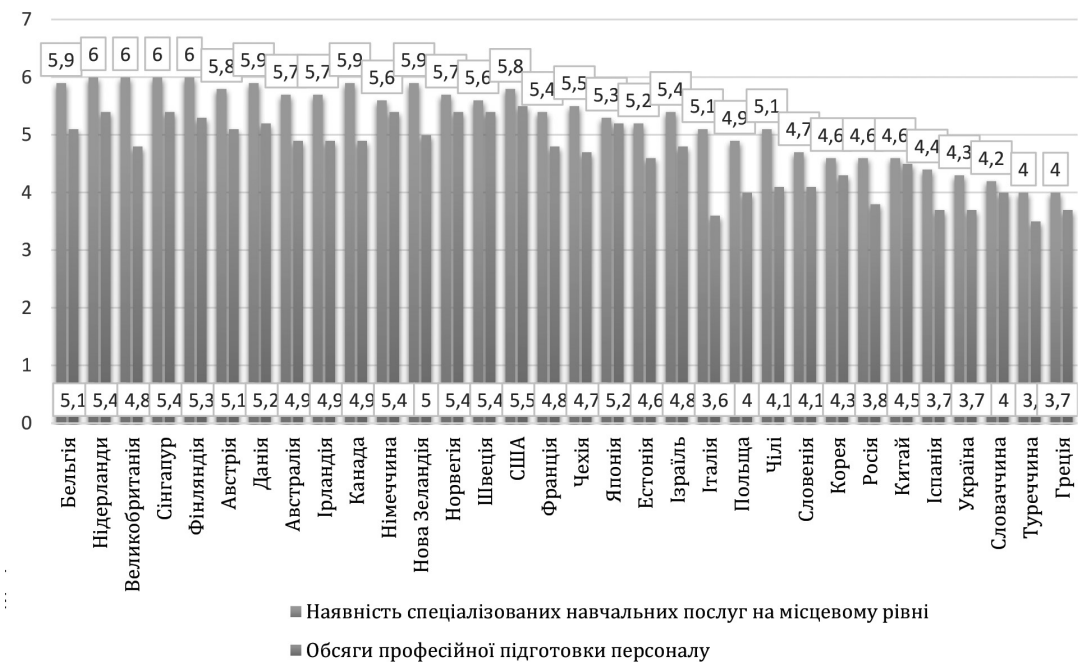


Рис. 1.2.8. Оцінка обсягів професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні в окремих країнах світу (за шкалою від 0 до 7 балів) (Schwab, 2017, с. 102–356; Schwab, 2018, с. 51–303)

92 Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

93 Schwab, K. (Ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. URL: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

Порівняння та узагальнення оцінок обсягів професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні у країнах світу за два досліджувані періоди 2016–2017 та 2017–2018 представлено на рис. 1.2.9.

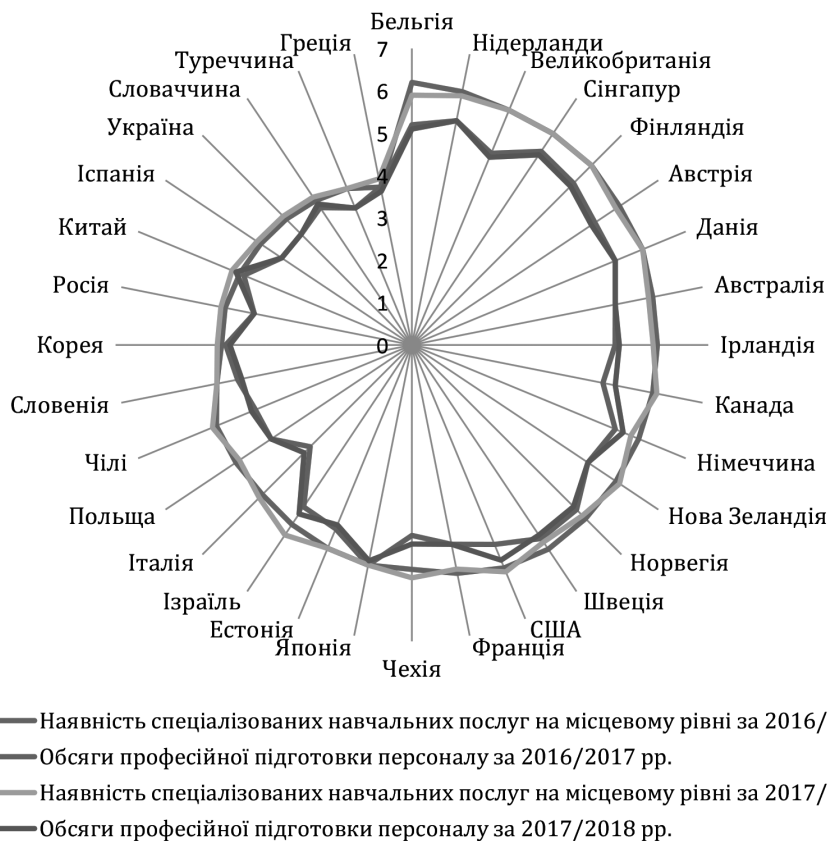


Рис. 1.2.9. Обсяги професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні у країнах світу (за шкалою від 0 до 7 балів, 2016/2017 і 2017/2018 рр.) (Schwab, 2017, с. 201–356; Schwab, 2018, с. 51–303)^{94;95}

Звернемося до аналізу показників Валового внутрішнього продукту (ВВП) на душу населення, здійсненого вітчизняними вченими. Дослідники констатують, що за цим показником з-поміж досліджуваних країн Україна знаходиться на найнижчому рівні – \$2125,4 (рис. 1.2.10.), що

94 Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

95 Schwab, K. (Ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. URL: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

в 4,3 рази менше, ніж у Росії, у 4,4 рази менше, ніж у Туреччині, в 5,9 разів менше, ніж у Польщі, та в десятки разів нижче порівняно з розвигненими країнами Європи і світу (Левченко, 2017)⁹⁶.

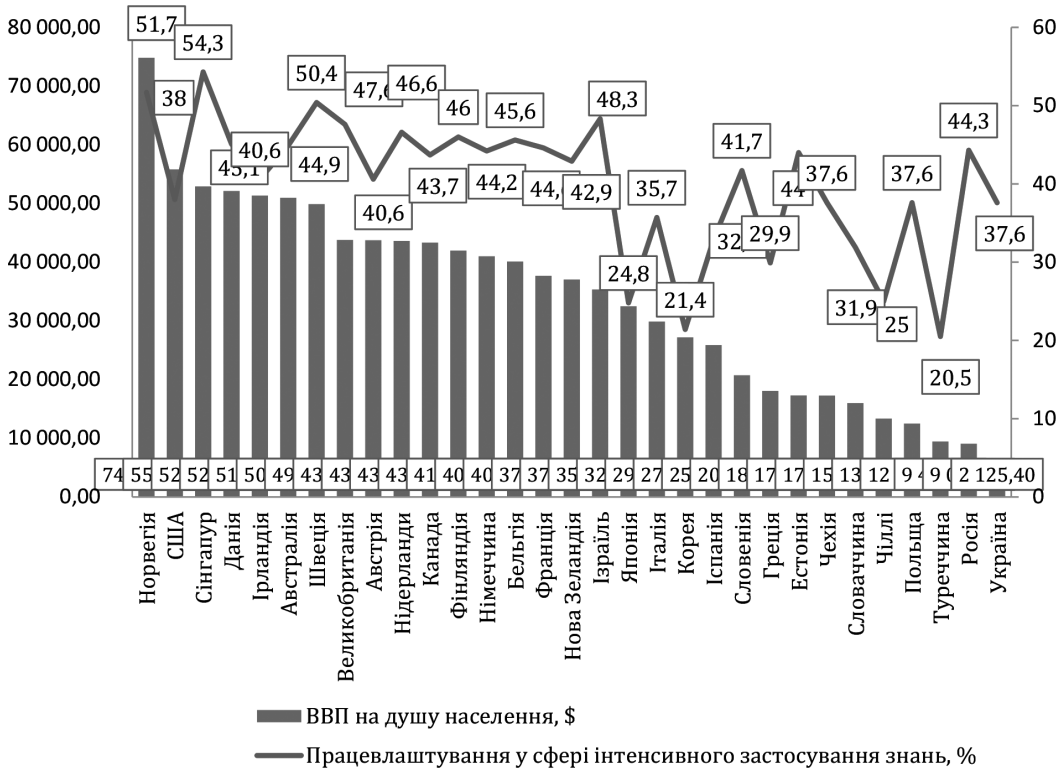


Рис. 1.2.10. Рівень ВВП на душу населення та працевлаштування у сфері інтенсивного застосування знань в окремих країнах світу (Schwab, 2017, с. 189–306; Cornell University, INSEAD, & WIPO, 2017)^{97;98}

Натомість, за такою складовою Глобального інноваційного індексу («The Global Innovation Index 2017», INSEAD), як рівень працевлаштування у сфері інтенсивного застосування знань, показник України становить 37,6 %, співмірний показникам США (38,0 %), Польщі (37,6 %), Чехії (37,6 %), і лише в 1,3–1,4 рази нижчий від показників країн-лі-

⁹⁶ Левченко, А.О. (2017). Компаративний аналіз тенденцій освіти впродовж життя в контексті розвитку інноваційно-інтегрованих структур у світі. В М. В. Гудзь, & А. В. Карпенко (Ред.), *Соціально-економічні аспекти інноваційного розвитку людських ресурсів* (с. 186–192). Запоріжжя: «Просвіта».

⁹⁷ Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

⁹⁸ Cornell University, INSEAD, & WIPO. (2017). *The Global Innovation Index 2017: Innovation Feeding the World*. Ithaca: Fontainebleau, and Geneva.

дерів – Швеції (50,4 %), Норвегії (51,7 %), Сінгапуру (54,3 %) (Cornell University, INSEAD, & WIPO, 2017)⁹⁹.

Однак, унаслідок низької продуктивності праці в Україні та дії сукупності негативних чинників суспільно-економічного значення достатньо високий рівень працевлаштування у сфері інтенсивного застосування знань так і не став каталізатором розвитку вітчизняної економіки та підвищення її інноваційності (Левченко, 2017, с. 188–190)¹⁰⁰.

Узагальнюючи вищевикладені теоретичні положення, факти, результати досліджень та співставляючи їх, акцентуємо увагу на думці Б. Гершунського (2008), про те, що суспільство стає дедалі більш людиноцентриським, а індивідуальний розвиток особистості є і основним показником прогресу, і головною передумовою подальшого розвитку суспільства (с. 59)¹⁰¹ і, на наше переконання, великою мірою залежить від участі у безперервному навчанні впродовж життя.

Загалом результат цього навчання можна репрезентувати на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства чи організації та рівні суспільства (Рис. 1.2.11.).

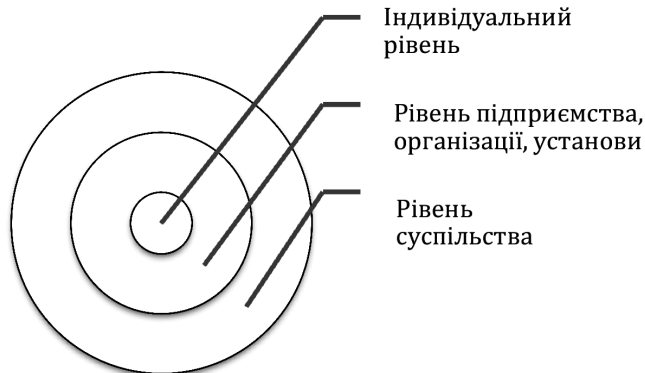


Рис. 1.2.11. Рівні суспільного розвитку за результатами навчання впродовж життя

На індивідуальному рівні сукупність позитивних змін вбачаємо у підвищенні шансів кар'єрного зростання, працевлаштуванні; збільшенні заробітку, можливості змінити місце роботи або професії. Водночас головною перевагою, безумовно, є зростання рівня задово-

⁹⁹ Cornell University, INSEAD, & WIPO. (2017). *The Global Innovation Index 2017: Innovation Feeding the World*. Ithaca: Fontainebleau, and Geneva.

¹⁰⁰ Левченко, А.О. (2017). Компаративний аналіз тенденцій освіти впродовж життя в контексті розвитку інноваційно-інтегрованих структур у світі. В М. В. Гудзь, & А. В. Карпенко (Ред.), *Соціально-економічні аспекти інноваційного розвитку людських ресурсів* (с. 186–192). Запоріжжя : «Просвіта».

¹⁰¹ Гершунский, Б. С. (2008). *Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентиров образовательных концепций)*. Москва: Интердиалект.

леності працюю, поліпшення стану здоров'я та відчуття благополуччя. На другому рівні зростає продуктивність праці, зростає рівень адаптованості працівників до інновацій, підвищується відповідальність їх, поліпшується соціально-психологічний клімат у колективі. На рівні суспільства зростає економіка, підвищується економічна активність населення, збільшується тривалість трудової діяльності.

Вищеокреслені проблеми певною мірою визначили логіку нашого наукового пошуку. Отже, у наступних розділах монографії спробуємо схарактеризувати шляхи вирішення їх з урахуванням конструктивних ідей, представлених у зарубіжних системах освіти дорослих та позитивного вітчизняного досвіду.

Для уникнення розбіжностей у використанні термінів, у тому числі й іншомовного походження, визначимо та проаналізуємо базові поняття дослідження.

1.3. Аналіз базових понять дослідження

1.3.1. Дефініції щодо сутності та специфіки складових системи безперервної освіти

Теоретичне осмислення проблеми освіти дорослих вимагає конкретизації її поняттєво-термінологічного апарату.

Підтвердження доцільності такого кроку знаходимо у Ю. Бабанського (1988), який наголошує, що вивчення базових понять є одним із шляхів оперативного аналізу стану досліджуваної проблеми. Визначення сутності основних, їх різнобічний аналіз дозволяють сформулювати чітко уявлення про ступінь відображення практики у теорії. При цьому можна виділяти центральне (базове) поняття (їх може бути кілька) та периферійні поняття, які стоять за логікою вище, нижче або поруч з основним (с. 48–50)¹⁰².

На нашу думку, як із лінгвістичної, так і з педагогічної точки зору необхідно уточнити сутність використовуваних термінів у системі безперервної освіти. У контексті нашого дослідження важливість цього кроку підтверджується тим, що сам термін виконує певні функції, має різні тлумачення у міждисциплінарному контексті¹⁰³, що породжує проблему полісемії, коли різні автори одним терміном позначають різні за сутністю поняття. Ця проблема у сфері педагогічної науки поглиблюється через глобалізацію і модернізацію освітнього простору. Перехід наукової думки у постнекласичну стадію

102 Бабанский, Ю. К. (1988). *Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для студентов педагогических институтов* (ред. В. И. Журавлева). Москва: Просвещение.

103 Валуева О. В. *Способы образования неологизмов в терминологии в современном французском языке*. URL: http://pglu.ru/upload/iblock/7b0/uch_2014_v_33.pdf

розвитку спонукає до активного впровадження зарубіжних інноваційних форм організації педагогічної діяльності, що у системі освіти дорослих надзвичайно поширено, то і понятійний апарат часто формують на основі великої кількості запозичених термінів іншомовного походження. Крім того, терміни, використовувані у монографії, належать до міждисциплінарних понять, які розкривають процесуальні, ціннісні, результативні аспекти функціонування соціальних інститутів суспільства, мають складні, багатофакторні зв'язки з іншими соціокультурними явищами.

Необхідність уточнення вживання ряду термінів, що стосуються системи безперервної освіти, вважаємо доцільним як із лінгвістичної, так і з педагогічної точки зору. Нинішній хаос, підкреслює Н. Ничкало (2012), суперечності у визначенні сутності понять, їх некоректна підміна спотворюють зміст й негативно впливають на якість дослідницької роботи і науково-методичної літератури, що видається за її результатами¹⁰⁴. Польська дослідниця Д. Ключ-Станська (Klus-Stańska, 2010) обґрунтовує негативні наслідки такого хаосу для педагогічної науки¹⁰⁵.

Застосовуючи методологічний підхід до формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження, здійснено такі кроки:

- виокремлено базові поняття та визначення;
- до кожного базового поняття дібрано похідні терміни, які детермінують їх;
- трансформовано міждисциплінарні поняття в систему педагогічного наукового знання.

Формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження здійснено на основі методологічних принципів системності, історизму, інтегративності, контекстності, узгодженості та науковості (Соколова, 2008, с. 13)¹⁰⁶.

Керуючись принципом *системності*, визначено базові поняття через найближчі родовидові відношення, за допомогою лексичних одиниць, близьких або адекватних за своєю семантикою. Принцип *історизму* враховано у контексті соціокультурних, економічних, психолого-педагогічних умов розвитку понять та термінів у певні періоди становлення системи освіти дорослих, її підсистем та складових. Згідно із принципом *інтегративності* сформовано систему методологічних знань про підсистеми освіти дорослих через інтеграцію різних видів

104 Ничкало, Н. (2012). Теорії людського капіталу і педагогіка праці. *Українсько-польський/польсько-український щорічник: Професійна освіта: педагогіка і психологія/ Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, XIV, 15–25.

105 Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

106 Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями* (ред. С. О. Сисоєва). Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС.

наукових знань (педагогічних, психологічних, андрагогічних, економічних, культурологічних тощо). З урахуванням принципу *контекстності* проаналізовано різні тлумачення термінів, спрямовано алгоритм аналізу до логіки вирішення завдань дослідження, а також цілісності завдань дослідження. Принцип *науковості* актуалізовано характером сфери, до якої належить освіта дорослих.

У контексті дослідження проаналізовано такі базові поняття: безперервна освіта впродовж життя, освіта дорослих, неформальна та інформальна освіта дорослих, дорослість, дорослий учень, педагогічний персонал для роботи з дорослими.

Алгоритм аналізу ґрунтується на супідлеглості термінів (рис. 1.3.1).

Феномен безперервної освіти проаналізовано нами у попередньому підрозділі.

Аналіз змісту поняття *освіта дорослих* та похідних від нього розпочнемо з офіційних документів.

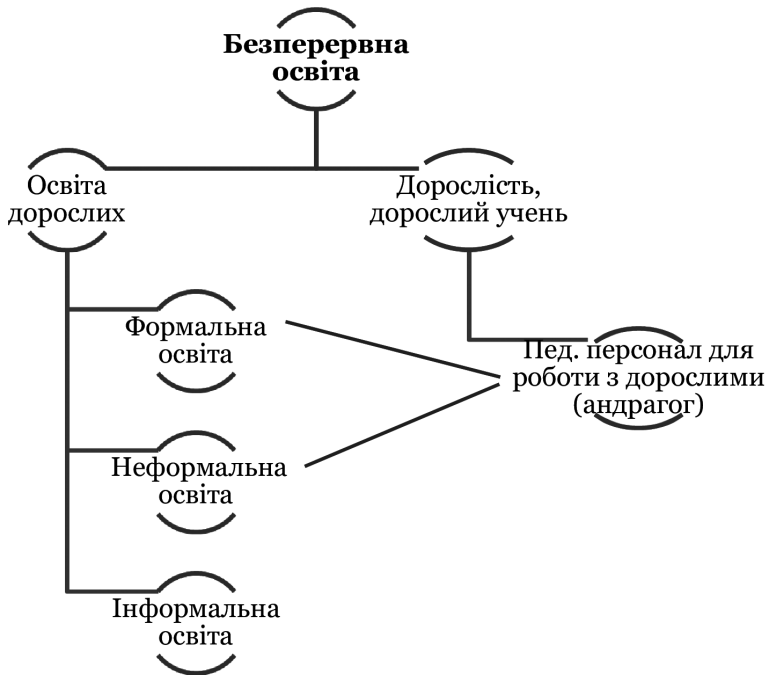


Рис. 1.3.1. Алгоритм аналізу базових понять дослідження

За визначенням ЮНЕСКО, освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують у школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання.

На основі цих процесів осіб, які є частиною суспільства, вважають дорослими, що розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому й незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку (UNESCO, 1977)¹⁰⁷. У більш пізньому документі ЮНЕСКО подано дещо змінене, але подібне визначення, де освіту дорослих потрактовано як ключовий компонент навчання упродовж життя, що охоплює всі форми освіти і навчання, спрямовані на забезпечення можливостей для дорослих брати участь у житті суспільства та сфері праці. Вона охоплює усі види навчального процесу (формальне, неформальне та інформальне), наявні у суспільстві, в якому дорослі проживають, розвивають і збагачують свої здібності для життя і праці, як у своїх власних інтересах, так й для користі громади, компанії і суспільства (UNESCO, 2015)¹⁰⁸.

У Європейських рекомендаціях з безперервної освіти вважають, що освіта дорослих є ключовим компонентом навчання упродовж життя. Це означає цілий комплекс організованих видів навчальної діяльності, формальних та неформальних, які використовують дорослі у суспільстві, в якому вони проживають, для розвитку та удосконалення своїх здібностей для життя і роботи, як у своїх інтересах, так і в інтересах громади та суспільства. Здійснюючись у формальному, неформальному та інформальному середовищах, освіта дорослих охоплює сталі види діяльності та процеси з набуття, обміну, створення та адаптації здібностей (UNESCO, 2015, с. 2)¹⁰⁹.

У міжнародному звіті, підготовленому Eurydice «Неперервна освіта і навчання» (2015) зазначено, що освіта дорослих – це загальна або професійна освіта, яку здобувають дорослі після первинної освіти чи навчання з професійною та/чи особистою метою, яка спрямована на:

- забезпечення загальної освіти дорослих за темами, що цікавлять їх (наприклад, у відкритих університетах);
- забезпечення компенсаторного навчання з базових навичок, яких особи не набули раніше під час свого первинного навчання (читання, вміння працювати з цифрами);
- надання доступу до тих кваліфікацій, яких особи не здобули із різних причин під час первинного навчання чи освіти;

107 UNESCO. (1977). *Thinking Ahead: UNESCO and the challenges of today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

108 UNESCO. (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education, 2015*. Paris: UNESCO.

109 Там само.

- набуття, покращання, удосконалення знань, навичок та компетентностей у специфічній галузі, що є неперервною освітою та навчанням (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, с. 150)¹¹⁰.

Подібне визначення освіти дорослих представлено у Глосарії 2 (NRDC, 2008, с. 5)¹¹¹ та матеріалах Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP, 2008)¹¹².

Освіта дорослих – це повний спектр формальних, неформальних, інформальних видів освітньої/навчальної діяльності, які здійснюються дорослими після певної перерви від завершення своєї первинної освіти та навчання, що сприяє набуттю нових знань та навичок (NRDC; Brooks, & Burton, 2008, с. 15)¹¹³. Примітка: вона включає навчання на рівні університету чи іншої вищої школи після певної перерви. Це визначення є прагматичним і створено для Європейського вжитку.

На Європейському рівні у двох термінологічних довідниках, описано концепти *формальної, неформальної та інформальної освіти*: друге видання Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP, 2005; CEDEFOP, 2008)^{114;115} та «Класифікація навчальних видів діяльності» (Eurostat, 2006)¹¹⁶. Визначення, подані в останньому довіднику, базуються на глосарії «Міжнародний стандарт класифікації освіти» (UNESCO, 1997)¹¹⁷. Крім того, за ініціативи Європейської комісії здійснено «Дослідження з європейської термінології в освіті дорослих для загального розуміння та моніторингу сектора»

110 European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

111 NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respstry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e8336e6c.pdf

112 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

113 NRDC; Brooks, G., & Burton, M. (2008). *European Adult Learning Glossary. Level 1: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/adultglossary1_en.pdf

114 CEDEFOP. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

115 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

116 Eurostat. (2006). *Classification of learning activities: Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

117 UNESCO. (1997a). *International Standard Classification of Education, ISCED*. Paris: UNESCO.

(NRDC, 2010)¹¹⁸, у якому запропоновано визначення освітніх ланок, що базуються на прийнятих визначеннях.

Отже, у довіднику CEDEFOP (2008 р.) зазначено, що *формальна освіта* – це навчання, в організованому і структурованому середовищі, тобто в освітньому закладі чи на роботі, і чітко сприймається як навчання (в термінах цілей, часу та ресурсів). Формальна освіта з точки зору учня є бажаною для нього, усвідомленим навчанням. Як правило, вона забезпечує підтвердження результатів та отримання документа про освіту (CEDEFOP, 2008, с. 5)¹¹⁹. *Неформальна освіта* – це навчання, що вкорінене в заплановану діяльність і не сприймається, на перший погляд, як навчання в термінах навчальних цілей, навчального часу та навчальної підтримки. Неформальне навчання з точки зору учня є бажаним, усвідомленим навчанням (CEDEFOP, 2008, с. 93)¹²⁰. *Інформальна освіта* – є навчанням в результаті щоденної діяльності особи, що стосується її роботи, сім'ї чи відпочинку. Воно не організоване, не структуроване в термінах цілей, часу чи підтримки. Інформальне навчання у більшості випадків є мимовільним, яке учень не усвідомлює як навчання (CEDEFOP, 2008, с. 133)¹²¹.

У довіднику Євростату «Класифікація видів навчання» (Classification of Learning Activities – CLA) подано такі визначення: *Формальна освіта* – це освіта, що забезпечується в системі шкіл, коледжів, університетів та інших офіційних освітніх закладів, що, як правило, утворюють неперервну «драбину» навчання упродовж повного дня для дітей та молодих людей, яке розпочинається у віці 5–7-ми років і триває до 20–25 рр. У деяких країнах верхні щаблі цієї «драбини» є організованими програмами одночасно праці та навчання неповного дня у шкільній та університетській системах: такі програми відомі, як «дуальна система», чи під відповідними термінами певних країн (Eurostat, 2006, с. 13)¹²².

Неформальна освіта – будь-які організовані та усталені види освітньої діяльності, що не підпадають під описане визначення формальної освіти. Тому неформальна освіта може мати місце як у освітніх закладах, так і поза ними, та бути доступною для осіб будь-якого віку. Залежно від особливостей країн, вона може охоплювати освітні програми для

118 NRDC. (2010). *Study on European terminology in adult education for a common language and common understanding and monitoring of the sector*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>

119 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

120 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

121 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

122 Eurostat. (2006). *Classification of learning activities: Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

покращення освіченості дорослих, для отримання базової освіти тими школярами, що не відвідували школу, для набуття навичок для життя, роботи та загальної культури. Неформальні освітні програми не обов'язково утворюють «драбину», і можуть бути різнотривалими (Eurostat, 2006, с. 13)¹²³.

Інформальна освіта – усвідомлена, проте менш організована та не структурована, може включати в себе, наприклад, навчальну діяльність, що відбувається в сім'ї, на робочому місці, щоденно в житті кожної людини, і є зорієнтованою на себе, сім'ю чи на суспільство (Eurostat, 2006, с. 13)¹²⁴.

У цьому довіднику запропоновано ще один термін «*випадкове навчання, освіта*» – неусвідомлене, мимовільне навчання особи. Таке навчання не враховано у статистичних даних.

Цей термін зафіксовано представлено у Глосарії 2. Випадкова освіта/навчання може мати місце у щоденному житті. Це діяльність, яку не планують заздалегідь і не пов'язують з особливим чи специфічним місцем (наприклад, класна кімната) чи з особою-провідником (наприклад, учителем). Випадкове навчання можна вважати природнім навчальним механізмом. Учні можуть просто не усвідомлювати, що вони вивчили щось (NRDC, 2008, с. 12)¹²⁵. (Примітка: у Глосарії 1 таке навчання вважали синонімічним «інформальній освіті/навчанню»).

В офіційних виданнях та у наукових працях використовують терміни *освіта упродовж життя, освіта шириною в життя*, акцентуючи на важливості безперервної освіти людини.

Зокрема, у Глосарії 1, Глосарії 2 та термінологічному довіднику CEDEFOP подано такі визначення: *Освіта упродовж життя* – це усі види навчальної діяльності, що здійснює людина упродовж життя, результатом яких є покращення знань, ноу-хау, навичок, компетентностей і/чи кваліфікацій для особистих, суспільних і/чи професійних цілей (NRDC; Brooks, & Burton, 2008, с. 45; NRDC, 2008, с. 10; CEDEFOP, 2008)^{126;127;128}.

123 Там само.

124 Там само.

125 NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf

126 NRDC; Brooks, G., & Burton, M. (2008). *European Adult Learning Glossary. Level 1: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/adultglossary1_en.pdf

127 NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf

128 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Освіта шириною в життя – освіта, чи формальна, неформальна чи інформальна, яка має місце в усіх формах життєдіяльності людини (особистій, соціальній чи професійній) на будь-якому етапі (NRDC; Brooks, & Burton, 2008, с. 46; NRDC, 2008, с. 10; CEDEFOP, 2008)^{129;130;131}.

Науковці і дослідники багатьох країн неодноразово робили спробу конкретизувати термін освіта дорослих. Наприклад, П. Джарвіс (Jarvis, 1983) зазначав, що освіта дорослих це «будь-яка навчальна діяльність, у якій беруть участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими, соціально зрілими особистостями» (с. 53)¹³². Визначення свідчить про те, що автор не відокремлює формальну та неформальну освіту. Головним критерієм він вважає соціальну зрілість та готовність індивіда продовжувати навчання. Розмірковуючи над проблемою змісту концепції освіти дорослих, вчений наголошує на визначальній ролі традиційної освіти для дорослих – загальнокультурної, яка історично становила основу післяшкільного навчання, а на сучасному етапі «стала підґрунтям концепції суспільства, що навчається, мета якого полягає у залученні людини до освіти з метою саморозвитку та самовдосконалення» (Jarvis, 1983, с. 53)¹³³.

Д. Легге (Legge, 1982) звертає увагу на велику кількість визначень поняття освіти дорослих ще у 70–80 рр. ХХ ст., які, на його думку, за своєю сутністю є як подібними, так і альтернативними. Він висловив прогностичне міркування про охоплення у майбутньому освітою дорослих усіх форм навчання, що уможливить універсалізувати це поняття. Аналізуючи терміни, що окреслюють поняття «освіта дорослих», він виділяє об'єднувальні риси для усіх визначень, зокрема:

- 1) характеризують навчання дорослих як пролонгований тривалий процес, у якому основну увагу зосереджують на реальних потребах людей – як особистісних, так і соціальних;
- 2) підкреслюють важливість набуття освіти для всіх дорослих та обмеженість навчання тільки дитячим віком;

129 NRDC; Brooks, G., & Burton, M. (2008). *European Adult Learning Glossary. Level 1: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/adultglossary1_en.pdf

130 NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf

131 CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

132 Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Croom Helm.

133 Там само.

3) всі визначення мають тенденцію розвитку в напрямі концепції, що містить різні форми та типи освіти, а не лише формальної (с. 17–18)¹³⁴.

Учений критикував інтерпретацію основної функції освіти дорослих як такої, що компенсує недоліки шкільної системи і надає «другий шанс» людям, які не мали можливості вчасно здобути середню освіту. Потреба в освіті подиктована динамічними змінами в сучасному житті, а тому є універсальною та всеохопною. На думку Д. Легге (Legge, 1982), усі повинні продовжувати освіту, щоб виживати та розвиватися у цьому світі, де кожний змушений пристосовуватися до змін за останні 25 років частіше, ніж за минулі 25 тисяч років (с. 20)¹³⁵.

На особливу увагу заслуговує визначення М. Ноулза (Knowles, 1980), згідно з яким освіта дорослих має три різні значення. Найширше значення описує процес навчання дорослих, що охоплює практично всі дії *дорослих людей*, спрямованих на набуття нових знань, умінь та навичок, формування соціальних установок, інтересів і цінностей. У другому, технічному, значенні термін «освіта дорослих» описує *систему організованих видів діяльності*, що здійснюються великою кількістю закладів для досягнення конкретної освітньої мети. У цьому сенсі йдеться про усі види організованих занять, навчальних груп, лекторіїв, конференцій, семінарів, заочних курсів, у яких беруть участь дорослі. І третє значення поєднує всі ці процеси та види діяльності в *ідею про рух або галузь соціальної практики* (с. 25)¹³⁶.

Одне із сучасних визначень сформульовано Американською асоціацією освіти дорослих та неперервної освіти, у якому освіту дорослих вважають галуззю, що зосереджується на навчанні дорослих людей впродовж життя, головна мета якої полягає в покращенні суспільства, і в розвитку індивідуумів та середовища їхнього існування, а саме, організацій, спільнот, суспільства, нації, а також міжнародної спільноти загалом (UNESCO, 2009, с. 225)¹³⁷.

Сьогодні здійснено інституціоналізацію різних форм освіти, у тому числі й неіснуючих раніше. Отже, учені різних країн намагаються конкретизувати зміст цих форм навчання. Узагальнивши визначення дослідників у контексті нашого дослідження вважаємо, що «навчання впродовж життя – це уся навчальна діяльність, яку здійснює людина впродовж життя з метою підвищення рівня знань, кваліфікацій, компетенції у межах особистісної, громадянської, соціальної й відповідно сфери професійної розвитку. Зміст цієї дефініції відображає весь

134 Legge, D. (1982). *The education of Adults in Britain*. London: The Open University Press.

135 Там само.

136 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

137 UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education (2009) – CONFINTEA VI*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confinteasixth-international-conference-adult-education-2009-confinteavi>

спектр навчання, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання» (ЕК, 2002, с. 17, 58)¹³⁸.

А. Цесьлак (Cieślak, 1981) вказує на необхідність розмежовувати освіту впродовж життя і освіту дорослих, аналізуючи сутність взаємних зв'язків між цими поняттями з точки зору трьох основних смислів: концептуального, процесуального та організаційного. Як концепція безперервна освіта є незрівнянно багатшою, ніж освіта дорослих, а з урахуванням наступності та інтеграції, суттєво впливає на зміст, форми і методи навчання, поєднує заклади освіти для дорослих з іншими елементами системи освіти та виховання¹³⁹. Дослідники вважають, що формальне навчання зазвичай здійснюють у навчально-освітніх закладах, воно є структурованим (щодо навчальних цілей, навчального часу, навчального забезпечення) та завершується видачею сертифіката (там само, с. 57). Неформальна освіта відбувається за межами навчального закладу і не завжди завершується видачею сертифіката. Однак, вона може бути систематичною щодо навчальних цілей, часу і навчального забезпечення, а мету її визначають з позиції учня (там само, с. 58). Інформальне навчання здійснюють у повсякденному житті, на робочому місці, у сім'ї чи у вільний час, воно є неструктурованим (відносно навчальних цілей, навчального часу, навчального забезпечення) і зазвичай не завершується видачею сертифікату. У більшості випадків спонтанне» (там само, с. 57).

У контексті дослідження уваги заслуговує думка професора Берлінського технічного університету Б. Овервіна (Overwien, 2005) про те, що головною метою дефініцій формального-неформального-інформального навчання є практичне врегулювання умов (особливо на робочих місцях) на основі компромісу держав-учасниць освітньої політики ЄС (с. 346)¹⁴⁰.

У працях П. Кумбс і М. Ахмед (Coombs, & Ahmed, 1974) формальну освіту («formal education») визначено як ієрархічно структуровану, хронологічно створену систему освіти, що працює з початкової школи через університет й охоплює загальну академічну освіту, різні спеціалізовані програми й установи технічної та професійної освіти в умовах очної форми навчання¹⁴¹. Неформальна освіта («non-formal education»), на думку вчених, – це будь яка організована діяльність за межами встановленої формальної системи, що покликана слугувати суб'єктам навчання задля досягнення певних цілей. Водночас

138 ЕК. (2002). Mitteilung der Kommission «Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen». In *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens* (s. 9–65). Brüssel: ЕК.

139 Cieślak, A. (1981). *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa: WSIP Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

140 Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 339–355.

141 Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press.

відмінності, названі авторами мають переважно адміністративний характер. Інформальну освіту («informal education») вчені вважають процесом усього життя людини, під час якого вона набуває досвіду, формує ієрархію цінностей, набуває навичок і знань через повсякденний досвід і отримує виховний вплив із ресурсів свого середовища – родини, сусідів, бібліотеки, ЗМІ (там само).

Подібну думку висловлює й П. Фордхам (Fordham, 1993), вважаючи, що формальна освіта пов'язана зі школами й іншими навчальними закладами, а неформальна освіта – із суспільними групами та іншими організаціями; інформальна освіта охоплює усе інше, наприклад, взаємодію із друзями, родиною, колегами¹⁴².

Ураховуючи цілі, принципи управління, зміст, ресурси і терміни реалізації освітніх програм Т. Сімкінз (Simkins, 1977) запропоновано ідеальну модель формальної і неформальної освіти. Специфіка формальної освіти полягає у довготерміновості цілей, отриманні документа про освіту, здійснення зовнішнього контролю якості освіти, ресурсовитратності, стандартизації, структурованості, академічності змісту. Неформальній освіті притаманні безумовна демократичність, відсутність сертифіката після завершення навчання, практико-зорієнтованість змісту¹⁴³.

Якщо зміст поняття «*формальна освіта*» достатньо обґрунтовано у наукових розвідках і офіційних документах, то зміст поняття «*неформальна освіта*» упродовж життя, хоч і набуває дедалі більшої аргументації проте, на нашу думку, вимагає глибшого аналізу.

Сьогодні освіту загалом й освіту дорослих зокрема частіше перестають ототожнювати тільки з формальним навчанням. Будь-яку діяльність вважають освітньою, якщо мета її змінити установки й моделі поведінки особистості шляхом передавання нових знань, розвитку нових умінь й навичок.

У сучасних умовах неформальна освіта стає впливовим чинником, спрямованим на розвиток й саморозвиток особистості, актуалізованим потребами дорослої людини навчатися впродовж життя, зумовленим соціально-економічними й культурними трансформаціями у суспільстві. Інтеріоризація неформальної освіти дорослих потребує глибокого переосмислення, що уможливить усвідомлення змін в освітній системі України та світу, заснованих на ідеях людиноцентризму, особистісно зорієнтованої педагогіки.

З результатами аналізу дослідницьких матеріалів встановлено, що розвиток неформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Актуальність відображено

142 Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmers in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College.

143 Simkins, T. (1977). *Non-Formal Education and Development. Some critical issues*. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.

у нормативних документах міжнародних організацій ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Міжнародної організації праці тощо (Коммюнике Комиссии европейских); (Eurostat Population Projections); (Commission proposal for a Recommendation of the European Parliament); (Adult education policy; (Final Conference on the Adult Learning Action Plan).

Так, у Меморандумі Європейської Комісії (2000 р.) представлено рекомендації щодо розвитку неформальної освіти, яка є важливою складовою неперервного навчання, дає молоді й дорослим змогу набути знань, умінь й навичок, сформувані погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі (Меморандум комісії ЕС, 2010)¹⁴⁴. Її розвиток є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті (Деркач, 2008, с. 17)¹⁴⁵.

Термін «неформальна освіта» (non formal education) використовують для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначеного для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей. На думку зарубіжних експертів, цей термін активно використовують для характеристики освіти країн, що розвиваються, не випадково. Цей вид освіти призначений для усіх вікових категорій населення, має організований, цілеспрямований характер, але на відміну від формальної освіти, здійснюється поза офіційними навчальними закладами, акредитованими суспільством для освітньої діяльності¹⁴⁶ (Митина, 2004, с.168).

Незважаючи на численні спроби теоретичну розробленість цієї проблеми не можна вважати достатньою. Зокрема, у науковій літературі часто знаходимо різні, а іноді суперечливі визначення, що відображають специфіку неформальної освіти.

У 50-х рр. ХХ ст. у європейському освітньому просторі було розпочато дискусію щодо коректності використання термінів «неформальна освіта», «неформальне навчання» та сутнісних особливостей самого явища, проте через певний час поняття широко використовували в контексті розвитку освітньої політики, зокрема у документах таких організацій, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий Банк (Overwien, 2004, с. 52)¹⁴⁷. С. Клімов (1998) обґрунтовує, що наукове впровадження терміна «неформальна освіта» відбулося у 70-х рр. ХХ ст. на тлі розгорнутого наукового

144 Меморандум комісії Європейського Совета: Обучение в течение всей жизни. (2010). URL: <http://is.beneficium.ru/docs/20001030-memorandum-komissii-evropeiskogo-soveta-ABob-obuchenii-B>

145 Деркач, Ю. (2008). Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*, 23, 17–22.

146 Митина, А. М. (2004). *Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие*. Москва: Наука.

147 Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In O. Hansuwe, & C. Thomas (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung* (s. 51–73). Wiesbaden: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft.

дискурсу щодо всесвітньої кризи освіти, глибини кризової освітньої ситуації, ступеня радикальних перетворень в освіті (с. 17–18)¹⁴⁸.

Зауважимо, що у попередні роки активніше використовували поняття «неформальне навчання», аніж «неформальна освіта». Для нас важливим є зауваження Б. Овервіна (Overwien, 2004) про те, що й нині ці терміни використовують як тотожні, оскільки немає чіткого розмежування (с. 52)¹⁴⁹.

Неформальна освіта – це навчальна діяльність, зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до набуття необхідних знань, умінь, що відбувається за межами програм освітніх закладів. Тобто неформальна освіта охоплює усе навчання поза програмами формальних освітніх закладів і програм (Livingstone, 2001, с. 15–23)¹⁵⁰. Характеризуючи її, визначають що зовні вона не організована, формально не структурована, самовизначена за тривалістю, розгортається на основі життєвого досвіду, залежить від зовнішніх ситуативних вимог, здійснюється у повсякденному житті та професійній практиці (Dohmen, 2001, с. 32)¹⁵¹. Часто неформальну освіту розглядають як безпосереднє навчання у процесі відповідної професійної діяльності, хоча в цих умовах має місце зовсім інший контекст освітнього процесу (Overwien, 2005, с. 339)¹⁵². Переважно неформальне навчання відбувається неконтрольовано в повсякденному житті, у кожній спільній діяльності, що має соціальний, родинний, комунікативний чи професійний контекст (Hungerland, 2004, с. 52)¹⁵³.

На думку учених, неформальна освіта – це будь-яка неструктурована, незапланована навчальна діяльність у робочий чи позаробочий час з фахівцями, друзями, родиною; навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, проте не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю (Colley, Hodkins, & Malcom, 2003, с. 63)¹⁵⁴.

148 Климов, С. М. (1998). *Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления*. Санкт-Петербург: СПбУЭФ, «Знание».

149 Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In O. Hansuwe, & C. Thomas (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung* (s. 51–73). Wiesbaden: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft.

150 Livingstone, D.W. (2001). *Adults informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>

151 Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: BMBF.

152 Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 339–355.

153 Hungerland, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In B. Hungerland, & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur* (s. 11–19). Wiesbaden: Springer.

154 Colley, H., Hodkins, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning*. London: LSRC.

У процесі наукового пошуку зафіксовано такі визначення неформальної освіти:

1. Неорганізоване навчання, що немає жодного з параметрів, притаманних формальному навчанню (Воронин, 2006)¹⁵⁵.

2. Освіта, що здійснюється за межами навчальних програм або навчальних закладів (Кузнецова, nd)¹⁵⁶.

3. Неорганізоване навчання, програма і курси, завершення яких не супроводжується отриманням сертифіката, що надає право займатися професійною діяльністю за профілем їхнього змісту. Зазвичай це аматорські заняття, захоплення в певній галузі науки або мистецтва, спрямовані на розширення культурного світогляду (Маслова, 2004)¹⁵⁷.

4. Охоплює широкий діапазон соціальних й етнічних цінностей. Зокрема, права людини, толерантність, забезпечення миру, солідарність й соціальна справедливість, діалог поколінь, гендерна рівність, демократичне громадянство й міжкультурне вивчення (Глобальное измерение, 2009)¹⁵⁸.

5. Діяльність, яка не вважають навчанням (з точки зору завдань, терміну навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить важливий навчальний елемент (Bjørnåvold, & Le Mouillour, 2008)¹⁵⁹.

Узагальнюючи дефініції «неформальна освіта», виділяємо такі характерні їй ознаки: організованість, систематичність, доповнюваність знань, здобутих на попередніх етапах навчання. Крім того, на відміну від формальної освіти, яка за сутнісним призначенням передбачає державні або поза державні форми управління й контролю, неформальна освіта здебільшого ґрунтується на конкретних суб'єкт-суб'єктних взаєминах й фактично залишається за межами державного регулювання. Неформальна освіта – це різноманітні, гнучкі за організацією і формами освітні системи, зорієнтовані на конкретні потреби та інтереси тих, хто навчається, має ознаки організованості, доповнює набуті раніше знання, може здійснюватися у будь-якому місці (відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій). Важливою ознакою є відсутність єдиних певною мірою стандартизованих вимог щодо організації та результатів навчальної діяльності.

Сутнісне визначення поняття «неформальна освіта» дорослих частково співпадає з такими поняттями, як додаткова та продовжена

155 Воронин, А. С. (2006). *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ.

156 Кузнецова, И. (nd). *Обучение социальному проектированию: глоссарий*. URL: <http://voluntary.ru/dictionary/> 875

157 Маслова, В. В. (Сост.). (2004). *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей*. Мариуполь: Приазовский государственный технический университет.

158 Глобальное измерение. (2009). *Неформальное образование молодежи и взрослых*. URL: <http://www.global-d.ru/new cms/indexd61c.php?id>

159 Bjørnåvold, J., & Le Mouillour, I. (2008). La validation des acquis d'apprentissage en Europe: un sujet d'actualité. *Actualité de la formation permanente*, 212, 75–83.

освіта. Проте саме неформальна освіта безпосередньо створює можливість для задоволення особистісних потреб й запитів соціуму, мобілізуючи його природну здатність до самовдосконалення, внутрішнього духовного зростання.

Отже, специфіку неформальної освіти можна окреслити відсутністю нормативних вимог щодо освітнього середовища (стандартів, навчальних планів, чітко окресленого часу й терміну навчання тощо); різновіковим складом суб'єктів навчання, які мають певний соціальний досвід, сформований тип соціальної поведінки; належністю до різних професій; гнучкою системою форм і методів навчання, що забезпечують реалізацію індивідуальних освітніх потреб особистості.

1.3.2. Дорослість як базова категорія андрагогіки

Оскільки андрагогіка – прикладна наука, аналіз категорії «дорослість» має не тільки теоретичне, але й практичне значення. На нашу думку, дефініція «дорослість» з-поміж усіх категорійних понять андрагогіки є однією із найбільш невизначених і дискусійних. «Дорослість», підкреслює М. Малевські (Malewski, 2013), є ключовим терміном андрагогіки, але оскільки поняття має інтердисциплінарний характер, то створює багато клопоту у формуванні однозначного визначення (с. 24)¹⁶⁰.

На важливості визначення сутнісних характеристик дорослої людини для ефективної організації навчання наголошують і вітчизняні (О. Аніщенко, С. Архипова, О. Баніт, А. Боярська-Хоменко, О. Жижко, О. Литовченко, О. Огієнко, І. Сагун, Т. Сорочан та ін.), і зарубіжні вчені (С. Вершловський, П. Джарвіс, С. Змеєйов, І. Колеснікова, М. Малевські, М. Ноулз, А. Роджерс, М. Тайт та ін.).

Терміни «дорослий і дорослість», за твердженням М. Боукоувалас і Дж.-А. Крупп (Boucouvalas, & Krupp, 1989), творять ключову вісь, навколо якої розмірковують над полем досліджень і практики освіти дорослих(с. 183)¹⁶¹. Крім того, науковці зазначають про багатомірність і складність цих понять. Дослідники звертаються до деяких наукових дисциплін й послуговуються біологічними, суспільними, правовими й іншими термінами, не завжди сумісними з сутністю дорослості (Boucouvalas, & Krupp, 1989, с. 184)¹⁶². На думку М. Малевські (2013), термін «дорослість» закорінене у самій назві наукової дисци-

160 Malewski, M. (2013). Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.

161 Boucouvalas, M., & Krupp J.-A. (1989). Adult Development and Learning. In S. B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 182–193). San Francisco; London: Jossey-Bass.

162 Там само.

пліни, він має бути її онтологічним фундаментом і свідчити про її сутність (с. 24)¹⁶³.

Зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлює людина й визнає суспільство. У науковій літературі зафіксовано велику кількість визначень дорослості, в основу яких покладено соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники.

Отже, поняття «доросла людина» і «дорослість» мають певною мірою подвійну екзистенцію. З одного боку, вони функціонують як поточні терміни, з другого, належать до статусу теоретичних категорій. Всупереч укоріненій у суспільній дихотомній свідомості «знання поточні – знання наукові», вони можуть переходити з одного поля у друге або приймати подвійну форму, – стверджує М. Зіулковскі (Ziółkowski, 1989)¹⁶⁴.

Така невизначеність, на думку М. Громкової (2005), вимагає подальшого аналізу й осмислення. Вчена пропонує за основу аналізу взяти очевидну тезу про те, що дорослий є суб'єктом взаємодії з навколишнім світом, як природа (біо), суспільство (соціо) і духовний простір (дух) (с. 46)¹⁶⁵ є важливими на його життєвому шляху.

Слід зазначити, що у філософському сенсі категорія «дорослість» вивчена недостатньо. Хоч, саме філософський контекст дозволяє дослідити життєвий простір дорослої людини як універсальний феномен культури, що може виявлятися й реалізуватися в різних способах буття, наприклад, у професійній діяльності або навчанні, й саме філософські засади дають змогу розкрити діалектику освітньої системи дорослих, визначити її суперечності, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити стадії розвитку, проаналізувати набуте на попередніх етапах.

Сформульовано основні ідеї щодо усвідомлення дорослості у класичній філософській традиції (Игнатова, 2005, с. 5)¹⁶⁶:

- дорослість можна вважати особливою духовною або соціальною сутністю людини (Платон, К. Маркс);
- дорослість володіє характеристиками Абсолюту, їй притаманні межі досконалості, універсальна причетність до вічного; це вершина людського буття (І. Кант, Г. Гегель та ін.);
- дорослість можна розглядати як універсальне, тілесно чуттєве людське ставлення, здійснюване в чадородії (Л. Фейербах).

163 Malewski, M. (2013). «Dorosość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.

164 Ziolkowski, M. (1989). *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*. Warszawa: Zarys koncepcji socjologii wiedzy, PWN.

165 Громкова, М. Т. (2005). *Андрогогика: теория и практика образования взрослых*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.

166 Игнатова, Н. Ю. (2005). *Бытие взрослого в мире: философский анализ*. (Автореф. дис. д-ра. филос. наук). Уральский государственный университет имени А. М. Горького, Екатеринбург.

Отже, філософське осмислення дорослої людини – це розуміння сутності дорослості, її опис, експлікація з культурного контексту певної історичної епохи.

Узагальнюючи характерні ознаки дорослості, виокремлено трактування, що розкривають її як тотожну сутності людини, а відтак дозволяють виступати їй суб'єктом процесу спадкоємності у зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокін) або найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства (Б. Ананьев, М. Вебер, А. Коган), оскільки саме дорослій людині притаманні особливі психофізіологічні властивості (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт).

У праці В. Даля (1978) *дорослий* – це «людина, яка досягла повного тілесного розвитку і росту, увійшла у свої роки, змужніла, зріла, повнолітня» (с. 200)¹⁶⁷. «Доросла людина, – пише відомий психолог І. Ільїн (1994), – знаходить своє життєве покликання та займає своє місце в світі. У неї попереду дорогоцінні й радісні відкриття. Вона пізнає світ з усіма його труднощами, серйозно й відповідально; вона стверджує свою духовну самостійність¹⁶⁸. Українські психологи (М. Боришевський, О. Кононко, Г. Костюк, О. Проскура та ін.) підкреслюють, що почуття дорослості виступає стрижнем особистості підлітка, її структурним центром.

Зазвичай дорослість характеризують із соціальної і юридичної позицій: як можливість дотримуватися норм і правил соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь у соціальних інституціях тощо), нести відповідальність за власні рішення і вчинки. Водночас дорослість вважають категорією психологічною, оскільки урахують ставлення людини до свого віку та усвідомлення нею власної вікової категорії.

Крім того, дорослість визначають і у місцевому законодавстві, супроводжуючи наданням таких прав, як водіння автомобіля, споживання алкоголю, самостійний виїзд за кордон, участь у політичному житті. Часто дорослість визначають з урахуванням соціального контексту. Зокрема, на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. було визначено, що дорослою є кожна людина, визнана такою у суспільстві, до якого вона належить. Таке тлумачення, на нашу думку, не визначає суті поняття, у певному сенсі є тавтологічним і вказує тільки на суспільство як суб'єкт визначення цієї категорії

Вихідною позицією наукової рефлексії у царині освіти дорослих було загальне визначення дорослості. З. Петрасіньскі (Pietrasiński, 1990)¹⁶⁹

167 Даль, В. (1978). *Толковий словарь живого великорусского языка* (Т. 1. А-З). Москва: Русский язык.

168 Ильин, И.А. (1994). *Поющее сердце. Книга тихих созерцаний* (Т. 3.). Москва: Русская книга.

169 Pietrasiński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

констатує, що дорослою (...) є людина, яка досягла 18 років, фізично зріла, юридично повнолітня (с. 9). Таким розумінням дорослості, на якому акцентують андрагоги, окреслено предметні межі проєктованого ними поля досліджень, яке має два виміри – описовий і нормативний. Перший з них репрезентовано у питанні: ким є дорослий? (якою **є** доросла людина?). Другий вимір, нормативний, апелює до питання: ким має бути дорослий? (якою **має бути** доросла людина?).

Іншою надзвичайно важливою сферою, до якої звертається М. Малевські (Malewski, 2013), аналізуючи проблематику дорослості, є епістемологія. Послугуючись цими двома сферами, учений виокремив чотири аспекти категорії «дорослість», представлені у табл. 1.3.1 (с. 3)¹⁷⁰.

Таблиця 1.3.1

Чотири аспекти категорії дорослість
(Malewski, 2013, с. 25)¹⁷¹

| Гносеологічна шкала | | | |
|---------------------|--------------------|--|---|
| | | Реалізм | Конструктивізм |
| Дорослість | Нормативний | Якими є дорослі люди? <i>Дорослість як сукупність рис:</i> <i>a) психічних</i> <i>b) соціальних</i> | Якими можуть бути дорослі люди? <i>Дорослість як суспільно-культурний зразок</i> |
| | Описовий | Якими люди дорослі хочуть бути? <i>Дорослість як особистісний авторитет</i> | Якими люди дорослі мають бути? <i>Дорослість як ідеал розвитку</i> |

На початку ХХ ст. на усвідомлення дорослості в андрагогічній рефлексії значно вплинув конструктивістичний підхід, за яким дорослість «є процесом, що існує у спосіб біографічний. Її динаміка визнається у контексті очікувань, яке суспільство висуває до особистості» (Malewski, 2013, с. 30)¹⁷².

Нормативний характер конструкту дорослості свідчить, що статус дорослого пов'язують із формулюванням очікувань щодо дорослих осіб, який впливає на характер їхньої поведінки. У контексті цього можна говорити про різного виду практики, спрямовані на формування у дорослих компетенцій, необхідних для відповідності суспільним і культурним очікуванням. З-поміж виокремлених М. Малевським позицій дорослості є

¹⁷⁰ Malewski, M. (2013). «Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.

¹⁷¹ Там само.

¹⁷² Там само.

усвідомлення її як ідеалу розвитку. В основу такого розуміння покладено дві дифінітивні категорії: дорослість і зрілість. М. Ноулз визначає дорослість як процес розвитку, що відбувається впродовж життя і призводить до дорослості. Дорослість автор вважає ціллю, до якої прагне людина, але ніколи не зможе досягнути її. Ідеал розвитку визначено як чинник, що мотивує дорослого навчатися (Knowles, Holton, & Swanson, 2009)¹⁷³.

Фізіологи вбачають дорослість в оптимальному функціонуванні усіх систем організму. Посилаючись на хартію ЮНЕСКО та Права людини, індійські дослідники вважають, що дорослою є людина, яка досягла 15 років. Вчені керуються тим, що саме цей вік є певним роз'єднувальним бар'єром для дітей і дорослих в універсальному розумінні. Крім того, автори зазначають, що в більшості країн люди, старші 35 років не є цільовою групою програм освіти дорослих, хоча в окремих країнах вікова група для освіти дорослих сягає 60 років (Seetharamu, & Usha, 2008)¹⁷⁴.

Отже, доросла людина – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна, ментальна зрілість. Вона має певні знання й уміння, що дозволяють їй приймати рішення. Акцентуємо на тому, що дорослість зазвичай пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством. Наприклад, С. Змеєв (2007) пише «... дорослою є особа, якій притаманні фізіологічна, психологічна, соціальна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень свідомості, які є достатніми для відповідальної і самокерованої поведінки» (с. 81)¹⁷⁵. У працях М. Ноулза (Knowles, 1980) зазначено, що дорослість доцільно розглядати з чотирьох позицій: фізіологічної (коли з'являється репродуктивна функція); юридичної (коли вік визначає правовий статус); соціальної (коли людина здатна виконувати соціальні ролі працівника, чоловіка, дружини, батька чи матері, відповідального громадянина, солдата); психологічної (коли людина доросла настільки, наскільки усвідомлює себе відповідальною за своє життя) (с. 24)¹⁷⁶. За основу у процесах навчання треба брати соціальний (здатність) і психологічний (готовність) критерії; у біологічному (фізіологічному) і юридичному критеріях за основу беруть вік людини, який, на думку вченого, не завжди є показником дорослості.

У визначенні дорослості має бути присутнім такий критерій, як самооцінка людини. На думку М. Ноулза (Knowles, 1980), основою нашого ставлення до людини як до дорослої є її «доросла» поведінка та

173 Knowles, M.S, Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2009). *Edukacja doroslych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

174 Seetharamu, A. S., & Usha, M.D. (2008). *Devi Adult Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.

175 Змеєв, С. И. (2007). *Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕРСЭ.

176 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

її власне сприйняття себе як дорослої особистості¹⁷⁷; період дорослості починається тоді, коли людина починає сприймати себе певною мірою самокерованою, автономною («self-directing»).

Г. Даркевальд (G. G. Darkenwald) дотримується тотожної точки зору і вважає дорослою людину, яка вийшла з ролі учня денної форми навчання (дитячої і підліткової соціальної ролі) і взяла на себе ролі працівника, дружини, батька, має соціально значимі продуктивні ролі, і несе відповідальність за власне життя¹⁷⁸. Отже, дорослість ототожнюють не стільки з віком, скільки із соціопсихологічними чинниками, які усвідомлюються самою людиною, визнаються суспільством і виявляються у суспільному житті (Beder, & Darkenwald, 1982, с. 153).

На думку Б. Гершунського (1998), дорослому притаманні такі «життєві ролі»:

- реалізована особистість;
- діяльний учасник культурного розвитку;
- висококваліфікований працівник;
- поінформований громадянин;
- людина, яка сприймає життя як постійне навчання (с. 106–108)¹⁷⁹.

Отже, дорослий – це передусім сформована особистість, здатна самостійно приймати рішення відповідно до норм і вимог суспільства; це суб'єкт суспільно-трудової діяльності. Доросла людина провдоить самостійне професійне і суспільне життя, приймає самостійні рішення, активно регулює свою поведінку (Кулюткин, 1995, с. 36)¹⁸⁰. У такому контексті суголосною можна вважати думку А. Джарвіса (Jarvis, 2007), який визначає дорослу людину за такими критеріями: біологічний вік, чинне законодавство, власне відчуття дорослості, манера поведінки; місце у соціумі¹⁸¹.

Уваги заслуговують висновки французьких психологів, отримані за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій перехід від юності до дорослості, що дозволило виявити дві групи позицій. Так, одна частина людей дорослість увібрала у розширенні власного «Я», збагаченні сфери діяльності, підвищенні рівня самоконтролю й відповідальності, тобто у можливості самореалізації. Друга частина акцентувала на примусовій пристосовуваності до обставин, втраті попередньої розкутості, свободи у висловлюванні почуттів тощо. Дорослість для них – не набуття, а втрата. У першому випадку бачимо активне, творче «Я», втілене у власних

177 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

178 Beder, H. W., & Darkenwald, G. G. (1982). Differences Between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings. *Adult Education*, 32(3), 142–155. <https://doi.org/10.1177/074171368203200303>

179 Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство.

180 Кулюткин, Ю.Н. (1985). *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение.

181 Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 ed.). London: Taylor & Francis

діях, у стосунках з іншими людьми, натомість у другому – пасивне «Я», як усвідомлену залежність зовнішніх сил і обставин.

У цьому ж контексті уваги заслуговують і результати дослідження А. Фріндт (Frindt, 2005), проведеного серед варшавських гімназистів, які підтвердили наявність у свідомості молоді дихотомії «молодість – дорослість». «Доросле життя для більшості з них є чимось, чого загалом не очікують з радістю, а навпаки, бояться його. У крайніх випадках відповіді на тему дорослого життя презентують «чорне бачення» і виражають велике небажання входити в нього ... (...) людина в театрі дорослого життя – то постать відштовхуюча, або принаймні трагічна для досліджуваних (с. 79)¹⁸².

Отже, дорослість – це період поступального розвитку людини, який є найбільш сприятливим для досягнення зрілості особистості. Таке визначення ґрунтується на смисловій диференціації понять «дорослість» і «зрілість», що вказує на їхню відмінність, хоча у психологічній літературі ці терміни зазвичай використовують як синоніми. Хоча дорослість не завжди передбачає початок зрілості, й навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості, може бути притаманне зріле ставлення до життя. Однак, урахувавши гетерохронність зрілості, така заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних із тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не співпадає із її зрілістю громадянською. Таким чином, дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості. Б. Ананьєв (1980) наголошує на тому, що «... наставання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) в часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях». Отже, вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення людиною відповідальності і прагнення до неї, тому що зріла людина відповідає за наповнюваність свого життя насамперед перед самим собою, а також перед іншими людьми (с. 128–268)¹⁸³.

Вищезазначені способи концептуалізації дорослості узагальнено у трьох моделях дорослості (рис. 1.3.2).

182 Frindt, A. (2005). *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

183 Ананьєв, Б. Г. (1980) *Избранные психологические труды* (ред. А. А. Бодальова, & Б. Ф. Ломова). Москва: Педагогика.

| | |
|--------------------------|---|
| Статична | <ul style="list-style-type: none"> • Дорослість визначають певні об'єктивні чинники, що уможливають виконання важливих соціальних ролей і обов'язків (наприклад, батьків, працівника, громадянина); це характерна особливість певного періоду життя людини |
| Динамічна | <ul style="list-style-type: none"> • Дорослість більше виявляється через суб'єктивні чинники, ніж об'єктивні. Це ціложиттєвий процес поступового входження у дорослість, «ставання» дорослим, спрямованість на зрілість. Це поняття має ідеалістичний та аксіологічний вимір |
| Постмодерністична | <ul style="list-style-type: none"> • Дорослість відносна, амбівалентна категорія, як наслідок життя у постмодернізмі, зі швидкими змінами, ризиком, наприклад, прагнення підлітків скористатися привілеями дорослого життя, нівелюючи при цьому виконання завдань, які традиційно покладають на дорослу людину, та необхідність брати на себе відповідальність за своє життя |

Рис. 1.3.2. Концептуальні моделі дорослості (Dubas, 2005)¹⁸⁴

Період дорослості є тривалим відрізком життя людини, що спонукало багатьох науковців досліджувати характерні особливості цього періоду. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології – акмеології, у контексті якої запропоновано декілька поглядів на цей період, у тому числі й на дорослість, як вікове поняття, не пов'язане з поняттям «зрілість».

Зрозуміло, категорія дорослості передбачає зростання людини, оскільки дорослими не народжуються. Отже, за критерієм часу можна розділити тенденцію зростання дихотомічно: доросла людина – недоросла людина. Так, Б. Анан'єв (2001) вважає дорослими людей віком від 21 до 65 років¹⁸⁵, Ю. Кулюткин (1985) – від 16 до 70, а О. Степанова – від 18 до 40 років¹⁸⁶. Як бачимо, існують суттєві розбіжності в поглядах на встановлення меж дорослості.



Рис. 1.3.3. Вікові періоди життя людини

¹⁸⁴ Dubas, E. (2005). Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości. W E. Dubas (Red.), *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?* (s. 41–57). Łódź – Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.

¹⁸⁵ Анан'єв, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

¹⁸⁶ Кулюткин, Ю. Н. (1985). *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение.

У сучасному суспільстві життя людини поділяють на три періоди: недорослість, дорослість, похилий вік (рис. 1.3.3).

Хронологія показує, що до категорії недорослих людей потрапляють і діти, і люди похилого віку, тобто ті, хто знаходиться на початку й у кінці життєвого шляху.

Отже, маємо циклічний підхід до аналізу людського життя та його вікового становлення, де дорослість посідає центральне місце. На думку А. Реан і А. Коломінського (2007), ця ситуація зумовлена суб'єктивним самовідчуттям і об'єктивними показниками розквіту сил людини, які визначають не стільки хронологічним віком, скільки різними чинниками: соціоекономічним статусом, освітнім рівнем, специфікою професійної діяльності тощо¹⁸⁷.

У сучасній психології щодо розвитку особистості дедалі частіше беруть за основу точку зору Р. Крайг (2008) про те, що точно вказати такі межі достатньо складно, оскільки головною особливістю дорослості постає його мінімальна залежність від хронологічного віку. Натомість на зміни мислення, поведінки й саму дорослу особистість набагато більше впливають обставини життя людини – його цілі, установки, досвід, професійна діяльність¹⁸⁸.

Вчені доводять, що період дорослості неможливо чітко розділити на певні вікові періоди оскільки індивідуальний розвиток кожної конкретної особистості, зміни її мислення, поведінки, фізичних параметрів більшою мірою зумовлені не хронологічним віком, а особистісними, соціальними, культурними, екологічними та ситуативними чинниками. Проте у літературі виділяють кілька періодизацій дорослої людини за віком з урахуванням спільних характеристик (Дж. Біррен, Д. Бромлей, Е. Еріксон, Г. Крайг та ін.).

Наприклад, Г. Крайг виокремлює три стадії дорослості: рання дорослість – 20–40 років, середня дорослість – 40–60 років і пізня дорослість від 60 років і далі (Craig, & Dunn, 2006)¹⁸⁹; Е. Еріксон виокремлює ранню дорослість – 20–45 років, середню дорослість – 40–60 років і пізню дорослість – понад 60 років¹⁹⁰.

Слід згадати про наявність й інших міркувань щодо ранньої дорослості. Зокрема, 21–25 років (Bromley, 1966)¹⁹¹; 17–25 років (Birren, 1964)¹⁹²; від 20 до 25 років (Erikson, 1963)¹⁹³; від 20 до 40 років (Craig, & Dunn, 2006)¹⁹⁴.

187 Реан, А. А., & Коломинский, Я. Л. (2007). *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.

188 Крайг, Г. (2008). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.

189 Craig, G. J. & Dunn, W. (2006). *Understanding Human Development*. London: Pearson.

190 Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

191 Там само.

192 Birren, J. E. (1964). *The psychology of aging*. New Jersey: Prentice-Hall.

193 Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

194 Craig, G. J. & Dunn, W. (2006). *Understanding Human Development*. London: Pearson.

На думку американського психолога Дж. Бромлея (Bromley, 1966)¹⁹⁵, дорослість складається з чотирьох стадій: ранньої (20–25 р.), середньої (25–40 р.), пізньої дорослості (40–55 р.) і передпенсійного віку (55–65 р.). Після неї настає старіння, в якому виокремлюють стадії «відходження від справ» (65–70 р.), старості (70 . і більше), немічності, хворобливої старості і смерті.

Е. Дубас (Dubas, 2009) здійснює періодизацію дорослості з точки зору розвитку особистості, зокрема: 1) переддорослість (18–25 рр.) 2) рання дорослість (25–40 рр.) 3) середня дорослість (40–60/65 рр.) 4) пізня дорослість (60/65–80 рр.) 5) зріла дорослість (понад 80 р.)¹⁹⁶.

Характеристики, представлені у схемах вікових періодизацій, прийнятих на міжнародному рівні, свідчать про те, що середній вік поділяється на два періоди: (перший) 22–35 років для чоловіків; 21–35 років для жінок; (другий) 36–60 років для чоловіків; 36–55 років для жінок. Люди похилого віку (третій період) 61–74 роки для чоловіків; 55–74 роки для жінок. Старечий вік (четвертий період) 75–90 для обох статей. Довгожителі (п'ятий період) старші 90 років (UNESCO, 1976)¹⁹⁷.

Ураховуючи факт гетерохронності (різночасності), гетеротопності (різномісцевості) і гетеромірності (різномірності) розвитку людини як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівні, для людей не тільки різних поколінь, але й тих, які належать до одного покоління, функціональний вік визначити вельми складно (Крайг, 2008)¹⁹⁸.

Вчені роблять висновок, що за відсутності вікових маркерів необхідно звернутися до поняття вікового годинника й соціальних норм. Віковий годинник виконує функцію внутрішньої тимчасової діаграми, свого роду розкладу життя. Звіряючись з ними, ми визначаємо, наскільки повільно або ж швидко ми просуваємося вперед відносно соціальних подій. Проте й віковий годинник людини теж рухливий. Можна повернутися до навчання в 35, 40 років і пізніше, а одружуватися й розлучатися впродовж всього життя.

Отже, за допомогою хронологічного показника віку неможливо характеризувати істотні особливості контингенту дорослих, відтак ще раз констатуємо твердження, що дорослість – це не стільки вік, скільки соціальний статус.

Стан дорослості характеризують за допомогою комплексу біологічних і соціальних показників, ураховуючи:

195 Bromley, D. B. (1966). *The Psychology of Human Ageing*. London: Penguin Books.

196 Dubas E. (2009). *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.) *Dorosły w procesie kształcenia*, BielskoBiała, Zakopane :Wyższa Szkoła Administracji.

197 UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education: adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976*. URL: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob_e.pdf

198 Крайг, Г. (2008). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.

- 1) хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю;
- 2) психофізіологічну зрілість;
- 3) соціальну зрілість;
- 4) повну громадянську дієздатність;
- 5) економічну самостійність;
- 6) залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці.

Окреслені чинники свідчать про те, що доросла людина є особою соціально сформованою, здатною самостійно й відповідально ухвалювати рішення, а також суб'єктом суспільно-трудової діяльності з самостійним життям (професійним, суспільним, особистим).

Дорослість психологи характеризують як роки «пік», як оптимум для професійних й інтелектуальних досягнень, як період інтеграції різноманітних зв'язків і стосунків з іншими людьми, накопичення матеріальних засобів, лідерство в різних видах діяльності, старшинство за віком серед своїх співробітників. Перед дорослою людиною завжди стоїть мета – професійне зростання й досягнення поставленої мети.

На стадії дорослості розвиток людини залежить від низки чинників: рівня й продуктивності його соціальної активності, соціального статусу, особливостей перебігу минулих стабільних і критичних періодів. Дорослій людині притаманні виважені оцінки власних можливостей. Цей вік людина переживає як апогей свого життя, оскільки саме на цей період припадає усталеність цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху як цілого, життя як задачі, яку потрібно розв'язати. Під впливом цілей і умов виконуваної роботи формується професійний тип особистості з притаманними способами діяльності, спілкування, поведінки, установками й інтересами. Одним із провідних сенсифікуювальних чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід.

На думку А. Маслоу (Maslow, 2013), у міру того, як людина задовольняє свої основні фізіологічні потреби в їжі, безпеці, турботі тощо, натовмість виникають більш складні потреби – в повазі, визнанні; найвищою сходинкою цієї піраміди є потреба в самоактуалізації, тобто прагнення виявляти свою загальнолюдську і особистісну сутність. Відтак біологічний вік – це необхідна, проте не основна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкта, а провідним критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих сенсів та вибору шляхів втілення їх у життя¹⁹⁹.

Узагальнення філософської, психологічної літератури з аналізованої проблеми дає підстави для висновків про те, що усвідомлення дорослості відбувається у двох напрямках:

199 Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation* (Original work published 1943). CreateSpace Independent Publishing Platform.

1) як результат сприйняття іншою людиною у контексті комунікації. Тобто у феноменологічному сенсі дорослий тоді стає дорослим, коли його інші сприймають як дорослу людину;

2) як результат самовизнання дорослості особистістю – «почуття дорослості».

Отже, дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий рівень самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна відповідати за своє життя (соціальне, моральне), поведінку, адекватно оцінює власні можливості та вчинки, усвідомлює власну дорослість. Дорослість можна розглядати не тільки як певний період життя людини, а передусім особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Погоджуємося із І. Литовченко (2011), що дорослість є соціокультурним поняттям. Характерними ознаками цього періоду життя людини є її вік, професійна діяльність, повна цивільно-правова дієздатність, економічна самостійність, виконання певних соціальних ролей, відповідальність, свідоме ставлення до всіх сфер життя, в тому числі й навчання. Проте саму здатність дорослої людини успішно навчатися, наявність можливостей та здібностей до цього довгий час заперечували теоретики і практики освіти²⁰⁰. Натомість за твердженням М. Ноулза (Knowles, 1950), дорослі можуть навчатися впродовж усього життя тоді, коли відчують у цьому потребу, докладають зусиль для задоволення цієї потреби й відчувають задоволення від результатів своїх зусиль (с. 18–31)²⁰¹.

Водночас у конкретний період свого життя кожній дорослій людині притаманний різний ступінь розвитку вищезазначених сутнісних характеристик. У різновіковій дорослій навчальній аудиторії завжди присутні люди, у яких ці характеристики дорослості мають різний ступінь сформованості, що створює додаткові проблеми в організації навчального процесу і що обов'язково повинні враховувати педагогічні працівники у ході освітньої діяльності.

У цьому контексті вважаємо за потрібне конкретизувати зміст поняття «дорослий учень».

На думку американських дослідників Ш. Мерріам і Р. Каффарелла (Merriam, & Caffarella, 1999), для оптимізації процесу навчання особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень²⁰².

200 Литовченко, І. М. (2011). Критеріальні характеристики дорослої людини як суб'єкта навчання за М. Ноулзом. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 203(II), 27–32.

201 Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers*. New York: Association Press.

202 Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass.

Проблема відмінностей між дорослими і недорослими учнями особливо гостро постає в середині ХХ ст., коли швидко збільшення контингенту дорослих учнів у закладах формальної й неформальної освіти привернуло особливу увагу до освітніх потреб дорослих людей.

На переконання К. Кросс (Cross, 1981), якщо освіту дорослих вважати окремою галуззю дослідження, то саме дорослі учні роблять її такою, а одна з найбільш відомих теорій освіти дорослих починається з думки про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіки)» (с. 222)²⁰³.

Так, у 1962 р. М. Ноулз (Knowles, 1962) порушив ключову проблему визначення «унікальних рис дорослих як учнів» (с. 89)²⁰⁴, продовжуючи та розвиваючи при цьому ідеї Е. Ліндемана. Упродовж двох наступних десятиліть (1960–1980 рр.), як зазначає М. Ноулз (Knowles, 1984), було накопичено більше знань про характерні риси та особливості навчання дорослих учнів, ніж за усю попередню історію (с. 6)²⁰⁵. Визначення критеріальних рис дорослого учня, наголошує М. Ноулз (Knowles, 1984), є необхідним для розуміння розвитку андрагогіки, особливостей дорослого учня, його потреб та мети у навчанні²⁰⁶.

У довідникових джерелах з освіти дорослих зафіксовано такі визначення: «дорослий учень» – особа дїездатного віку, яка у рїзний спосїб сумїщає навчальну дїяльність із занятїстю у сферї оплачуваної праці; це соціально зрілий, у цілому сформований індивїд, який уже має статус оплачуваного робїтника і повноправного громадянина, дїяльного члена рїзнорїдних соціальних обов'язків (Онушкин, & Огарев, 1999, с. 148–149)²⁰⁷.

В офіційному довіднику *Adult Education and Training in Europe* зазначено, що дорослий учень – це особа, якїй виповнилося 18 років і яка вже закінчила своє первинне навчання чи освіту. Молодші особи, яким є 16 чи трохи більше, також вважаються дорослими учнями, якщо вони отримують таке ж забезпечення, як і 18-літні та старші (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, с. 150)²⁰⁸.

У Глосарїї з освіти дорослих запропоновано два визначення.

203 Cross, K. P. (1981). *Adults as Learner: Increasing Participation and Facilitation Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

204 Knowles, M. S. (1962). A General Theory of the Doctorate in Education. *Adult Education*, 12(3), 136–141. <https://doi.org/10.1177/074171366201200302>.

205 Knowles, M. S. (Ed.). (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

206 Там само.

207 Онушкин, В. Г., & Огарев, Е. И. (1999). Образование взрослых. В С. Я. Батышев (Ред.), *Энциклопедия профессионального образования* (Т. 2, с. 148–149). Москва: АПО.

208 European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

У першому разі дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 чи більше років, яка завершила свою первинну освіту та навчання (Примітка: це визначення є прагматичним для Європейських цілей і базується на факті, що 16 років є віком зрілості у деяких Європейських країнах, наприклад Шотландії, а міжнародні дослідження з освіченості дорослих охоплюють вікові межі від 16 до 60, 64 чи 65 років) (NRDC, 2008, с. 5)²⁰⁹.

Друге визначення базується на Рішенні Європейської комісії № 1720 від 2006 р. із започаткування Програми дій у галузі освіти/навчання упродовж життя. У ньому дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 років чи більше, яка бере участь у освіті/навчанні дорослих (NRDC, 2008, с. 5)²¹⁰.

На думку П. Блейклі (P. Blakely), дорослий учень – це людина, яка досягла 25 років і яка повинна мати одну чи усі характеристики: навчається після вищої школи; відвідує освітній заклад, здобуває другу освіту заочної чи вечірньої форми навчання, працюючи повний робочий день; є фінансово незалежною, є батьком-одинаком (матір'ю-одиначкою) і / або не має вищої освіти (Blakely, & Tomlin, 2008)²¹¹.

Перевагами дорослого учня над недорослим, на думку М. Водлінгер (Wodlinger, 2007), є наявність певного досвіду, тобто він знає, навіщо і як вчитися. Вчений вважає, що компетентний (дорослий) учень спроможний легше засвоювати багаж знань, у набутті якого він свідомо зацікавлений (с. 115)²¹².

У контексті нашого дослідження важливим постає питання: «кого треба віднести до категорії дорослих учнів?»

Загалом дорослими учнями є: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти, докторанти; особи, які проходять курс за дистанційною формою навчання; ті, хто здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку зі змінами у змісті їхніх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою.

209 NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf

210 Там само.

211 Blakely, P., & Tomlin, A. H. (Eds). (2008). *Adult education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

212 Wodlinger, M. (2007). *Adult Education: Understanding The Adult Learner*. New York: Xulonpress.

Ураховуючи різні точки зору, визначимо три категорії дорослих осіб, які навчаються і яких з повним правом можна назвати «дорослими учнями» (хоча в Україні цей термін ще не усталений і не завжди сприймається адекватно).

По-перше, це студенти, які за віковим статусом належать до категорії «рання дорослість» (від 18 до 35 років). Учені вбачають у цьому певний парадокс, оскільки за фізичним розвитком, соціальною роллю, політичним правом студенти – це дорослі люди, а за способом життя – діти (фінансово залежать від батьків, не поспішають брати на себе відповідальність за свої дії і вчинки та ін.). Отже, є підстави для внесення суттєвих корективів у навчання їх. Зокрема, доцільно перейти від педагогічної до андрагогічної моделі навчання, коли студент стає повноправним суб'єктом освітнього процесу, самостійно навчаючись під керівництвом викладача.

Другу, надзвичайно важливу категорію дорослих осіб які навчаються, становлять особи, які займаються викладацькою діяльністю. Ця категорія має дві підгрупи: а) особи із *педагогічною освітою* – вчителі й викладачі; б) особи, які мають вищу *непедагогічну освіту* (медичну, технічну, юридичну та ін.) і викладають. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців із педагогічною освітою, коли вони у курсовий період самі опиняються у ролі учнів, пов'язана із особливостями професії. Слід зазначити, що найменш дослідженою є контингент викладачів вищих навчальних закладів та науковців, коли вони опиняються у ролі учнів.

Третю, найбільшу категорію дорослих учнів становлять *інші особи*, які за певних обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти. Вони мають різний соціальний і професійний досвід, різну мотивацію до навчання, їм притаманна самостійність, назріла потреба у навчанні, виражена практична спрямованість знань. Оскільки навчання стає дедалі більше не тільки потребою, але й модою або способом життя соціально-вікова палітра учасників цієї категорії є надзвичайно широкою.

1.3.3. Андрагог: сутність поняття, зміст діяльності

Хто навчає дорослу людину: вчитель, педагог, андрагог, педагог-андрагог, тьютор, фасилітатор? У зарубіжних джерелах людину, яка працює з дорослими, називають андрагогом (andragogue), тренером дорослих (adult trainer), викладачем дорослих (adult educator), едукатором, адуктором. Зауважимо, змістове наповнення терміну андрагог є дуже різноманітним і нечітким.

Однак в англomовній літературі термін «andragogue», як наголошує С. Бабушко (2013), майже не використовується й перевага надається іншим вище зазначеним термінам²¹³.

У вітчизняній педагогічній літературі такого фахівця називають організатором освітньої діяльності дорослих, але переважно вживається термін «андрагог», який утворено від поняття «андрагогіка» (теорія і практика навчання дорослих) по аналогії з терміном «педагог», що утворений від поняття «педагогіка». Тобто це вчитель, викладач, педагог, який навчає дорослих.

На нашу думку, цей термін набув поширення через змістове наповнення. Зокрема андрагог – фахівець, який безпосередньо навчає дорослих в освітніх закладах для дорослих (наприклад, інститути підвищення кваліфікації, курси тощо) (Даниленко, 2006)²¹⁴; фахівець у сфері управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей (Маслова, 2004)²¹⁵; фахівець, який працює з дорослими (Наумова, 2015)²¹⁶. Як бачимо, дефініції терміну варіюються від вузького до більш широкого тлумачення.

Дисемінація терміну «андрагог» (adult educator) як «педагога дорослих» пов'язана з ім'ям Малколма Ноулза.

На його переконання, першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих (adult educators), які здатні використовувати свої знання у швидкозмінюваних умовах, постійно займатися самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя». Таких фахівців дослідник називає андрагогами (andragogical teachers, andragogs) – наставниками, фасилітаторами, консультантами, ініціаторами змін, функція яких полягає в управлінні освітнім процесом, який він порівнює з медичною практикою, оскільки вона є справою взаємодії людини з природою. Місія андрагога полягає у задоволенні чітко визначених потреб та цілей особистості, установи і суспільства.

За визначенням Б. Бім-Бада і С. Гаврова (2010), андрагог – це фахівець високої кваліфікації, який володіє комплексом спеціалізованих психолого-педагогічних та андрагогічних знань, умінь і навичок,

213 Бабушко, С. Р. (2013). Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери. *Людинознавчі студії*. Педагогіка, 27, 46–58.

214 Даниленко, Н. (2006). Профессия – андрагог. *Обруч*, 5. URL: <http://www.obruch.ru/index.php%3Fid%3D8%26n%3D7%26r%3D9%26s%3D27>

215 Маслова, В. В. (Сост.). (2004). *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей*. Мариуполь: Приазовский государственный технический университет.

216 Наумова, В. (2015). Діяльність викладача-андрагога в системі післядипломної освіти. В *Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах: матеріали Всеукраїнської інтернет-конференції, 27 лютого 2015 р.* URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Naymova.doc.pdf

забезпечує безперервну освітню діяльність з дорослим населенням з урахуванням специфіки його освітніх потреб та вікових особливостей²¹⁷. Місія фахівця-андрагога – сприяти безперервному розвитку людини як особистості, професіонала, громадянина впродовж усього його життя. Так участь, тобто місія, у навчанні дорослих, – вважають англійські вчені, – означає взаємодію, що базується на демократичних цінностях, свободі, відповідальності, толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках (Jääger, T., & Irons, 2006)²¹⁸.

Якщо викладач – це «статус» особи, яка має спеціальну підготовку для навчання предмету з теоретичного курсу або певного виду практичної діяльності в інституційних формах освіти» (Мицкевич, 2010, с. 36)²¹⁹, то андрагог – «фахівець організації і здійснення освіти дорослих (Мицкевич, 2010, с. 14)²²⁰. Освіта і розвиток різних категорій дорослого населення є основною сферою діяльності андрагога Педагог-андрагог – головний фахівець у сфері роботи із дорослими людьми, основною функцією якого є організація спільної діяльності із дорослими щодо організації і здійснення процесу навчання.

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» подано таке визначення: «Андрогог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції. Зокрема надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих» (Лук'янова, 2014, с. 25)²²¹.

З позиції критичної андрагогіки основне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини до використання в життєвому досвіді зміненої інформації, у допомозі щодо пошуку джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та позаособистісних факторів, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюються польські дослідники. Так, на думку польського дослідника М. Марчука (Marczuk,

217 Бим-Бад, Б. М., & Гавров, С. Н. (2010). *Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография*. Москва: «Интеллектуальная книга. Новый хронограф».

218 Jääger, T., & Irons, J. (Eds.) (2006). *Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators*. Project "A Good Adult Educator in Europe – curriculum development project: «AGADE».

219 Мицкевич, Н.І. (Сост.). (2010). *Тезаурус андрагогики*. Минск: РИВШ.

220 Там само.

221 Лук'янова, Л. Б. (2014). Андрогог. В В. Г. Кремень, & Ю.В. Ковбасюк (Ред.), *Освіта дорослих: енциклопедичний словник* (с. 25). Київ: Основа.

1996), професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації (с. 319)²²².

Зарубіжні дослідники наголошують, що «педагоги-андрагоги відкриті для спілкування, відповідають за розвиток особистості та соціально-втручання. Участь у навчанні дорослих означає взаємодію, що базується на демократичних цінностях використання свободи з відповідальністю, толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках» (Jääger, & Irons, 2006)²²³.

Андрагог – фахівець у галузі навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей (Змеев, 2001, с. 114)²²⁴. Тобто це вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, ментор (наставник).

Фахівці-андрагоги здатні допомогти дорослим задовольнити актуальні вікові потреби, розкрити професійний потенціал та сприяти їхній самореалізації (Luft, 1972)²²⁵.

У міжнародних програмних документах з освіти дорослих можна знайти узагальнене визначення цієї категорії працівників: педагогічний персонал / кадри для роботи з дорослими – це фахівці з організації процесу навчання, цілеспрямованого поетапного керівництва і супроводу учнів / слухачів у процесі набуття знань, умінь, навичок; створення простору для самостійної діяльності, допомоги у визначенні їх освітніх потреб; помічники, «поводирі» учня у процесі його навчання, використовуючи для цього усі когнітивні та ціннісні стосунки у навчальному спілкуванні (Díaz Díaz, 2000, с. 57)²²⁶. У своєму дослідженні будемо послуговуватися більш загальним терміном «педагог-андрагог» або «педагогічний персонал для роботи з дорослими».

Вважаємо найбільш обґрунтованим таке визначення.

Педагог-андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної

222 Marczuk, M. (1996). Pracownicy i działacze oświaty dorosłych. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 319–345). Warszawa: PWN.

223 Jääger, T., & Irons, J. (Eds.). (2006). *Towards Becoming a Good Adult Educator. AGADE Project*. http://www.nordvux.net/download/1740/manual_for_adulteducation_prac.pdf

224 Змеев, С. И. (2001). *Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

225 Luft, J. (1972). The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. *Reading Book for Laboratories in Human Relations Training*, 5(1), 13–14.

226 Díaz Díaz, C. B. (2000). Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos. *Revista de Ciencias Humanas – UTP – Pereira – Colombia*, 56–73.

програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Зокрема надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих.

Педагог-андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і «конституційного патріотизму».

У сенсі визначення сутності поняття цікавою є думка М. Ноулза (Knowles, 1989)²²⁷ щодо доцільності визначення андрагогів трьох рівнів залежно від виконуваних ними функцій. Зокрема вчений виокремлює такі рівні:

- оперативний (firing-line level);
- управлінський (the program-director level)
- професійний рівень (the professional-leadership level)

Андрагоги першого рівня – вчителі, тьютори, супервізори, консультанти виконують такі функції: діагностувальну (допомога у визначенні освітніх потреб дорослих); планувальну (спільне планування послідовних кроків у навчанні для досягнення визначених цілей та завдань); мотиваційна (створення умов для розвитку мотивації до навчання); методичну (відбір найбільш ефективних методів та технологій навчання); ресурсну (забезпечення науково-методичними матеріалами), оцінювальну (допомога дорослим в оцінюванні результатів їхньої навчальної діяльності) функції.

Андрагоги другого рівня – директори, декани, адміністратори, голови комітетів і комісій, керівники центрів виконують такі функції: діагностувальну (визначення сукупності потреб для здійснення навчання дорослих); організаційну (створення, розвиток та управління організаційними структурами щодо реалізації освітніх програм для дорослих); планувальну (формулювання цілей і завдань, розроблення програм відповідно до встановлених цілей); адміністративно-регуляторну (запровадження та контролювання процесів необхідних для ефективної діяльності програм); оцінювальна (оцінка ефективності програм).

Андрагоги третього рівня – методисти, координатори, організатори навчання, що відповідають за розроблення змісту навчання, підготовку матеріалів, впровадження новітніх технологій, забезпечення управління і координації на різних рівнях тощо. Виконують

227 Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. San-Francisco: Jossey-Bass.

креативну, організаційну, дослідницьку, навчальна; тренінгові функції (Knowles, 1989)²²⁸.

Водночас зауважимо, що оскільки освіта дорослих ніколи не була нейтральною, отже, і фахівці, які працюють у цій сфері, не можуть працювати відсторонюючись від суспільно-економічних змін, потреб суспільства, вимог ринку праці та ін. Вони дають знання, організують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації і пріоритетах соціуму загалом та конкретної країни зокрема.

Практичний досвід країн, в яких освіті дорослих давно приділяється належна увага, доводить, що контингент осіб, які працюють з дорослими, є достатньо різноманітним і включає фахівців з різних сфер людської діяльності – соціальної, культурної, освітньої тощо. Отже, як наголошує Н. Бідюк (2009), багато людей, які працюють в системі «людина – людина», самі того не підозрюючи, щодня виконують андрагогічні функції²²⁹. Ряд учених (Т. Браже, С. Змейов, І. Колесникова, Т. Сорочан, Г. Сухобская, Т. Шадріна та ін.) також дотримуються «розширеної» інтерпретації поняття «андрагог». До андрагогів належать не тільки фахівців, безпосередньо залучені в освітній процес установ для дорослих (інститутів і центрів підвищення кваліфікації, вечірніх (відкритих) шкіл, різних курсів та ін.), а й представників інших сфер діяльності, що впливають на освіту дорослих. Тобто андрагоги можуть працювати у сфері навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей.

Фахівці-андрагоги можуть обіймати посади:

- викладача-андрагога,
- консультанта,
- тьютора (куратора, наставника),
- працівника управління (адміністратора, керівника),
- методиста, інспектора,
- соціального працівника

Насамперед це фахівці, які «ведуть дорослого».

Конкретизація сфери діяльності педагогів-андрагогів дала можливість визначити їх безпосередню затребуваність.

Наприклад, у некомерційних організаціях це:

- адміністрація, педагоги-наставники в установах, підприємствах (внутрішньо фірмова освіта);
- представники місцевих відділів (управлінь) освіти, навчальних центрів, їх інформаційних і методичних служб, фахівці ресурсних центрів, керівники регіональних методичних об'єднань фахівців;

228 Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. San-Francisco: Jossey-Bass.

229 Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика* (ред. Н. Г. Ничкало). Хмельницький: ХмЦНТЕІ.

- керівники, викладачі та методисти ЗВО, співробітники науково-дослідних установ, які займаються проблемами освіти дорослих.

У *комерційних* організаціях це:

- керівники підрозділів, що займаються спродажем, організацією і проведенням платних навчальних заходів;
- співробітники відділів продажів, менеджери груп, які займаються організацією платних навчальних програм;
- фахівці, які реалізують навчальні програми (тренери, організатори семінарів, практикумів, круглих столів, навчальних і коуч-сесій);
- фахівці-експерти (наставники) у внутрішньому навчанні нових молодих фахівців, а також співробітники внутрішніх навчальних центрів великих компаній;
- індивідуальні підприємці, які займаються проведенням семінарів, тренінгів, поєднуючи організаторську та викладацьку діяльність;
- наймані фахівці (freelancer), які реалізують навчальні програми.

У *громадських організаціях* такими фахівцями є:

- лідери організацій;
- менеджери освітніх програм і проектів;
- тренери, фасилітатори, модератори навчальних програм для різних цільових груп дорослих.

Принадно зауважимо, що нині поряд з формальною освітою дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та інформальної освіти дорослих. На основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності андрагогів, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції цих фахівців.

андрагог-експерт (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації);

андрагог-консультант (надає консультаційні послуги з індивідуального і організаційного розвитку);

інспектор (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих);

андрагог-організатор (регулює процес освітньо-професійної діяльності); провайдер (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси);

андрагог-агент по зв'язках (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних і ініціативних проектів);

андрагог-стимульовальник (мотивує дорослих на особистісний і професійний розвиток, надає супровід в груповій динаміці і індивідуальній кар'єрі членів організації);

андрагог-генератор ідей (інтелектуальний лідер, інноватор).

Дослідники слушно відзначають відсутність суголосної думки щодо класифікації андрагогів.

Прикладом однієї із існуючих можна назвати класифікацію К. Гріффін (Griffin, 1991), в основу якої було покладено наявність відповідної кваліфікації з професійної освіти дорослих й у цьому сенсі поділяє андрагогів на дві групи (дипломованих фахівців з освіти дорослих та фахівців, в яких така кваліфікація відсутня), стверджуючи, що обидві категорії андрагогів відіграють однаково важливу роль у розвитку освіти дорослих²³⁰.

У цьому контексті є класифікація андрагогів К. Хоула (Houle, 1972), в основі якої покладено такий критерій, як рівень професіоналізації фахівців. Цю класифікацію візуалізує піраміда, в якій фахівці-андрагоги розподілені у три групи. Найбільшу з них презентують волонтери – люди без спеціальної педагогічної освіти, але пов'язані з навчальною або виховною діяльністю дорослих. Це організатори хобі-програм для дорослих, арт терапевти, бібліотекари, працівники виправних установ, служителі церкви та інші, кількість яких постійно збільшується (Рис. 13.4)²³¹.



Рис. 1.3.4. Класифікація андрагогів за К. Хоулом (Houle, 1972)²³²

Друга група – це сумісники, що працюють на умовах почасової оплати, андрагогічна діяльність яких займає лише частину їхньої профе-

230 Griffin, C. (1991). A critical perspective on sociology and adult education. IN J. M. Peters, P. Jarvis & Associates (Eds.), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 259–281). San-Francisco: Jossey-Bass.

231 Houle, C. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.

232 Там само.

сійної зайнятості. Переважно це запрошені викладачі із різних сфер (промислової, комерційної, урядової сфер, бізнесу) Процес навчання у цьому разі є практико орієнтованим.

Третя – найменша група, що презентована дипломованими фахівцями, які працюють на постійні основі. Це адміністратори освітніх програм для дорослих, викладачі, учені, дослідники цієї галузі, тобто усі ті, хто професійно займаються питаннями навчання дорослих. К. Хоул (Houle, 1972) переконаний, що саме представники цієї категорії андрагогів достатньо активно впливають на діяльність представників інших вищезазначених категорій²³³.

Щодо типології категорій фахівців освіти дорослих, пов'язаних з виконанням певних функцій, зазначимо, що цікаві підходи можна знайти у польських андрагогічних наукових розвідках. Наприклад, Е. Весоловська (Wesołowska, 1995) вирізняє такі: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор²³⁴. Натомість М. Марчук (Marczuk, 1996) на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії:

- 1) вчителі шкільної освіти дорослих;
- 2) вчителі позашкільної освіти дорослих (с. 319)²³⁵.

На думку дослідника, діяльність першої категорії андрагогів має відносно систематичний характер, що здійснюється на формалізованих засадах, з урахуванням усталених організаційно-дидактичних принципів, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання. У межах другої категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук (Marczuk, 1996) здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання:

- вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл: організують процес навчання переважно в класово-лекційній (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах) системі – провідний стиль: експерт-викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;
- вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл: організують й керують самонавчанням – провідний стиль: консультант-викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язанні проблем, що виникають;

233 Там само, с. 112.

234 Wesołowska, E. A. (1995). Stan badań oświaty dorosłych w Polsce. W N.F.B. Greger, J. Pólturzycki, & E.A. Wesołowska (Red.), *T. 5. Szkoły wyższe a edukacja dorosłych: materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej* (s. 235). Warszawa: Torun.

235 Marczuk, M. (1996). Pracownicy i działacze oświaty dorosłych. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 319–345). Warszawa: PWN.

- вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєння навчальної інформації, визначення джерел знань і надання консультацій та проведення іспитів – провідний стиль: спостережливий опікун стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;
- вчителі змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта і консультанта (с. 345)²³⁶.

Група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, Е. Веселовська виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності. Конкретизуючи цю класифікацію, І. Каргул (Kargul, 2005) вирізняє три категорії: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки за інтересами в будинках культури; аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, основною метою яких є розвиток активності учасників заходу²³⁷.

Іншої класифікації кадрів позашкільної освіти (неформальної) дорослих дотримується Т. Александер (Aleksander, 2002), пропонуючи виокремлювати керівників, інструкторів, організаторів, суспільних діячів. Зокрема це:

- керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих;
- інструктори – здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність з дорослими;
- організатори й реалізатори культурно-освітньої діяльності;
- суспільні діячі (волонтери) різних інституцій та освітніх і культурних майданчиків для дорослих (с. 360)²³⁸.

Таким чином, різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є відзеркаленням їх праці в різних інституціональних умовах, виконання різноманітних завдань і функцій, зумовленим специфічними компетенціями, спрямованими на досягнення мети, та визначається рівнем професіоналізації та терміном зайнятості.

236 Там само, с. 345.

237 Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

238 Aleksander, T. (2002). Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej. W E. Anny Wesołowskiej (Red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu: materiały IV Zjazdu PTP sekcja II* (s. 351–362). Płock: Novum.

С. Качор (Kaczor, 1993) вбачає у діяльності андрагогів певний політичний контекст й у цьому сенсі виокремлює виховну, дидактичну, суспільну сфери їхньої діяльності, а також наукову, суспільно-опікунську та інноваційну функції²³⁹. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після 1989 р. сформулював Ч. Банах (Banach, 1995), додавши функцію впливу на навколишнє середовище і соціалізацію (с. 56)²⁴⁰. Крім того, вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетентностей, таких як: навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіка, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ресоціалізація; інноваційно-реформаторська діяльність; взаємодія з середовищем проживання і праці; організація власної праці.

Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук (Marczuk, 1996), не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідок моноцентризму, інституційності, які загалом презентують важливі риси національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя (с. 340–341)²⁴¹.

Нині одночасно з терміном «андрагог» усе більш активно використовується термін «фахівець у сфері освіти дорослих» або «педагог-андрагог» На думку М. Хайден (Hayden, 2007), це обумовлено насамперед розширенням спектру професійних компетенцій. Робота з дорослими учнями вимагає від того, хто їх навчає, реалізації широкої палітри взаємопов'язаних функцій, здатності виконувати у процесі навчання певні ролі – фасилітатора, консультанта, організатора і менеджера та ін.²⁴². Тобто із поняттям «педагог-андрагог» пов'язано багато номінацій осіб, які належать до фахівців по роботі із дорослими, вони виступають провідними суб'єктами у формальній і неформальній підсистемах освіти дорослих. Зокрема це наставник, тренер, коуч, тьютор, інструктор тощо. Можна погодитися із думкою Т. Василькової (2013), що це «не данина моді або потреба у словотворчості – таке використання нових термінів відображає зміни у характері діяльності і специфічні функції фахівця, який організує і спрямовує пізнавальний процес» (с. 160–161)²⁴³.

239 Kaczor, S. (1993). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Miedzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego.

240 Banach, Cz. (1995). *Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych*. *Edukacja Dorosłych*, 2, 56.

241 Marczuk, M. (1996). *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 319–345). Warszawa: PWN.

242 Hayden, M. (2007). Professional development of educators: the international education context. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (pp. 223–232). London: SAGE Publications Ltd. Doi: 10.4135/9781848607866.n20

243 Василькова, Т.А. (2013). *Основы андрагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика»*. Москва: КноРус.

Отже, як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, йому має бути притаманний високий рівень професійної компетентності, виконуючи при цьому значну кількість функціонально- професійних ролей.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

2.1. Сучасні напрями та світові тенденції розвитку системи освіти дорослих

І європейський, і національний виміри освіти дорослих свідчать про багатоаспектність, різновекторність завдань, покладених на неї, вказують на взаємозв'язок і взаємозалежність складових, що загалом спонукає до цілісного сприйняття її конструкту.

Теоретичному осмисленню освіти дорослих у сенсі її цілісності, спрямованості на головний пріоритет – особистість – присвячені фундаментальні праці вітчизняних (Л. Вовк (1994)²⁴⁴; Б. Гершунського (1998)²⁴⁵, В. Кременя (2012)²⁴⁶; О. Огієнко (2014)²⁴⁷; С. Прийми (2015)²⁴⁸; Л. Тимчук (2016)²⁴⁹ та ін.) і зарубіжних вчених (Г. Беднарчика (Bednarczyk, 2005)²⁵⁰; С. Брукфілда (Brookfield, 1998)²⁵¹; С. Гріффіна (Griffin, 1983)²⁵²; Р. Гемстра (Hiemstra, 1994)²⁵³; П. Джарвіса (Jarvis, 2004)²⁵⁴; М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2005)²⁵⁵ та ін.).

244 Вовк, Л. П. (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ: Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

245 Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Изд-во Совершенство.

246 Кремень, В. В., & Льїн, В. В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка.

247 Огієнко, О. І. & Литовченко, І. М. (2014). *Андрагогічна модель навчання: американський контекст*. Київ: Центр учбової літератури.

248 Прийма, С. М. (2015). *Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування*. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Б. Хмельницького.

249 Тимчук, Л. І. (2015). *Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець XIX-XX століття)*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.

250 Bednarczyk, H. (2005). *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej*. Random: IteE.

251 Brookfield, S. (Ed.). (1988). *Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult*. New York: Routledge.

252 Griffin, C. (1983). *Curriculum theory in adult and lifelong education*. London; Sydney: Croom Helm.

253 Hiemstra, R. (1994). *Lifelong education and personal growth* (ed. A. Monk). N. Y.: Columbia University Press.

254 Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice*. London: Kogan Page.

255 Knowles, M, Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam; Boston: Elsevier.

У зазначених працях увиразнюється розуміння *системи* освіти дорослих, ефективність якої забезпечується єдністю підсистем, скоординованою взаємодією усіх ланок, наступністю дій у забезпеченні вирішення завдань щодо адаптації людини до швидкозмінюваних умов життя.

Варто зауважити, що у побутовому вжитку доволі часто освіту дорослих сприймають достатньо спрощено, ототожнюючи її або з підвищенням кваліфікації, або з освітою людей третього віку. Наприклад, у польському педагогічному словнику В. Оконь (Окоń, 1975) дає таке визначення освіти дорослих – «це діяльність, мета якої полягає в уможливленні дорослим і працюючій молоді здобути загальну і професійну освіту, а також у сприянні розвитку і забезпеченні їх культурних потреб» (с. 208)²⁵⁶.

Натомість К. Войцеховскі (Wojciechowski, 1962) освіту дорослих окреслює значно ширше, наголошуючи, що це *соціальна система*, яка слугує цільовому навчанню працюючій молоді і дорослим у різних проявах культури: ментальній професійній, політичній, соціальній, гігієнічній, моральній, естетичній та фізичній. Її мета, – підкреслює автор, – спрямована на виховання повноцінної особистості, яка може і хоче реагувати на швидкі зміни в житті, на благо широкої громадськості²⁵⁷.

Як підсистема національної системи освіти освіта дорослих має сутнісні характеристики, відносну автономність та надзавдання, яке полягає у «сприянні всебічному розвитку людини в період самостійного життя» (Онушкін, Огарев, 1995). Освіта дорослих орієнтована також на «ціложиттєве збагачення» творчого потенціалу особистості. Своєрідними відмінностями освіти дорослих, є, вказують вчені, включеність дорослих у професійну діяльність, зорієнтованість на освітні потреби, пов'язані з професійною діяльністю і духовним світом людини, використання комунікативно-діяльничої організації освітнього процесу с. 99)²⁵⁸.

Аналізуючи принцип безперервності освіти, Й. Пултужицькі (Półturzycki, 1981) зауважив, що освіта охоплює усе доросле життя (с. 134)²⁵⁹. Це означає «інтеграцію усіх виховних впливів, формальних і неформальних, а також навчання запланованого і самоосвіти» наголошує далі вчений (Półturzycki, 1981, с. 135)²⁶⁰. У більш пізніх публікаціях учений (Półturzycki, 1993) наголошував, що освіту дорослих слід розуміти як систему освітніх заходів у різних формах і напрямках для осіб різного віку, професій і місця проживання. Зміст освіти становить різні

256 Окоń, W. (1975). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państw. Wydaw. Nauk.

257 Wojciechowski, K. (1962). *Pedagogika dorosłych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

258 Онушкін, В. Г., & Огарев, Е. И. (1995). *Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург; Воронеж: ВИПКРО.

259 Półturzycki, J. (1981). *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*. Warszawa: PWN.

260 Там само.

напрями знань, культури і діяльності людини у шкільних, академічних, позашкільних формах, у процесі самонавчання. Освіта дорослих є складовою перманентної (безперервної) освіти і реалізує її цілі у прийнятних для дорослих формах інтелектуальної активності (с. 19)²⁶¹.

На нашу думку, усвідомлення ролі освіти дорослих у сучасному соціумі можливе лише за умови сприйняття її як *системи*.

В умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність розвитку системи освіти дорослих як соціального інституту, який можна вважати одним із найбільш впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення суспільства. Такий висновок пояснюємо спроможністю освіти дорослих щодо нівелювання наявних суперечностей між (Рис.2.1.1.):



Рис. 2.1.1. Роль освіти дорослих у розв'язанні сукупності суперечностей

З урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації в Україні можна виокремити додаткові суперечності між: інтенсивно змінюваними умовами життя в країні й недостатньою здатністю дорослої людини успішно адаптуватися до нової ідеологічної й соціокультурної ситуації; задекларованим визнанням ключової ролі освіти у суспільстві, що дає їй підстави посісти провідні позиції в культурі, визначати перспективи розвитку країни та ігноруванням випереджувальної функції освіти в

²⁶¹ Półturzycki, J. (1993). Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 1, 19.

суспільстві; об'єктивним підвищенням ролі освіти дорослих, її впливом на соціально-економічні процеси і відсутністю юридичного, фінансового й науково-методичного забезпечення та ін.

Підкреслимо, що у сучасних умовах соціальних змін освіта дорослих як соціально-педагогічне явище і соціальний інститут не може розглядатися тільки статично, її значення можна усвідомити лише як складову загальної системи неперервної освіти в її вертикальних і горизонтальних вимірах (Лук'янова, 2016)²⁶².

На підставі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду освіти дорослих було визначено напрями, за якими відбувається трансформаційний рух освіти дорослих. З певною модифікацією цих положень та урахуванням вітчизняного менталітету й історичного досвіду можемо виокремити шість стратегічних напрямів розвитку освіти дорослих, що нині потребують особливої уваги в Україні:

- 1) Розвиток освіти дорослих як цілісної системи.
- 2) Розроблення законодавчої підтримки освіти дорослих.
- 3) Обґрунтування механізмів державного визнання освіти дорослих як одного з пріоритетних напрямів.
- 4) Корекція цілей і змісту освіти дорослих.
- 5) Розроблення стратегій регіонального розвитку освіти дорослих.
- 6) Ліквідація функціональної неграмотності.

Проаналізуємо кожний з них більш детально.

Перший напрям. Ефективність освіти дорослих можлива лише за умови її розвитку як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на освіту впродовж життя та забезпечення органічної єдності з усіма ланками неперервної освіти шляхом урахування особистісних, суспільних потреб та потреб ринку праці. У такий спосіб може відбутися гармонізація інтересів особистості й суспільства, а також уможливиться доступність для всіх верств населення через створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних реалій, так і соціальній захищеності дорослої людини. Системний розвиток освіти дорослих дозволить привести її обсяги і зміст у відповідність із поточними та перспективними потребами сучасного суспільства, зробити доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме успішній адаптації до актуальних соціально-економічних умов і соціальній захищеності дорослої людини, а також розширить доступність загальної, допрофесійної і професійної освіти, інших освітніх програм для різних груп населення, у тому числі

²⁶² Лук'янова, Л. Б. (2016). *Концепція розвитку освіти дорослих в Україні* (2 вид.). Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

й безробітних, осіб із обмеженими можливостями, осіб третього віку та інших громадян, які через певні обставини не є активними учасниками соціального, економічного й культурного життя суспільства.

Другий напрям. Розроблення законодавчої підтримки освіти дорослих, зокрема прийняття Закону України «Про освіту дорослих» та відповідних підзаконних актів, а також пропозицій щодо внесення змін і доповнень до чинного законодавства, яким регулюються можливості підвищення кваліфікації, перенавчання, надання додаткових освітніх послуг, що є обов'язковою складовою ефективності системи освіти дорослих.

Імплементация Закону України «Про освіту дорослих» дасть можливість не тільки закріпити права людини на освіту впродовж життя та визнати її суспільну корисність; забезпечити доступність освітніх послуг для всіх дорослих громадян України незалежно від рівня освіти, доходів і місця проживання, а також легітимізувати цю освітню ланку; на законодавчому рівні закріпити вимоги щодо координації і взаємодії різних суб'єктів у сфері освіти дорослих та гарантії її розвитку через виділення спеціальних статей бюджету, розроблення схем фінансової підтримки у навчанні найбільш соціально незахищених верств населення. Окрім того, законодавче унормування уможливить державну підтримку наукових досліджень у галузі освіти дорослих та підготовку професійних кадрів для системи освіти дорослих.

Варто зауважити, що більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р.; у Німеччині діють відповідні земельні закони; першою на пострадянському просторі Закон про освіту дорослих прийняла Естонія. Тобто, сприймаючи гамбурзький символ як програму дій, більшість країн Європи вже активно використовують «ключ у ХХІ століття».

Третій напрям. Створення механізмів державного визнання освіти дорослих є пріоритетним напрямом, що уможливає ефективність прискорення соціально-економічних реформ. Для цього на державному й регіональному рівнях необхідне збільшення державних інвестицій в різні форми освіти дорослих, зокрема здійснення перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів за новими дефіцитними професіями, перенавчання безробітних, упровадження освітніх форм соціальної адаптації громадян, які в умовах ринкової економіки втрачають роботу або стають функціонально неграмотними. Успішність реалізації завдань цього напрямку передбачає розроблення механізмів державно-громадського управління системою освіти дорослих та забезпечення ефективних зв'язків між освітніми установами і ринком праці. Поза

увагою не можна залишати розроблення і забезпечення реалізації стратегії децентралізації в управлінні освітою дорослих, де провідна роль у визначенні пріоритетів, організації та управління надається місцевим органам державної влади та органам місцевого самоврядування, зокрема щодо створення умов для розвитку неформальної і додаткової освіти дорослих. Сприятиме цьому і створення місцевих, регіональних і загальнодержавних структур та залучення неурядових організацій і громадських рухів з метою розвитку, координації, управління якістю й фінансуванням освіти дорослих, а також розвиток системи соціального партнерства у розвитку неформальної та інформальної освіти дорослих на регіональному і загальнонаціональному рівнях.

Формуючи політику у сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не лише її економічній доцільності, значення якої визначається ринком праці, але й підкреслюють значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль в ефективній «включеності» людини у суспільство (social inclusion).

Четвертий напрям. З урахуванням змін, що відбуваються у сучасному соціумі, доцільно здійснити корекцію цілей і змісту освіти дорослих, оскільки сучасна тенденція щодо комерціалізації освіти вимагає скорочення термінів навчання й призводить до посиленню прагматизму змісту освіти дорослих, що певною мірою загрожує розвитку творчого потенціалу особистості. Нині процес навчання дорослих вже не може обмежуватися суто утилітарними цілями, а відтак вимагає орієнтування на розширення загальної культури, усвідомлення не лише особистих, національних але й загальнолюдських соціальних проблем, формування відповідальності за результати і наслідки своєї професійної й побутової діяльності.

Така вимога пов'язана із перетворенням індустріального суспільства в глобальне постіндустріальне інформаційне суспільство, засноване не тільки на знаннях, але й на компетентності фахівців, що значно актуалізувало проблему інноваційних підходів до організації освітніх процесів усіх видів неперервної освіти, представлену в концепції сучасної людиноцентристської освітньої парадигми. Нова освітня парадигма спонукає по-новому усвідомлювати ті соціально-економічні умови, які об'єктивно змінюють як інституалізовану систему освіти і форми взаємодії її компонентів, так і соціальні позиції її безпосередніх суб'єктів.

П'ятий напрям. Стратегія регіонального розвитку освіти дорослих дозволить урахувувати соціально-економічні, демографічні, національні, культурні та інші чинники й особливості регіону. Необхідно зауважити, ще з 90-х рр. ХХ ст. у багатьох розвинених країнах світу соціально-е-

кономічна значимість освіти розглядається як надзвичайно важливий ресурс розвитку регіону, що призвело до поширення концепції регіонів, що навчаються.

Саме ж поняття регіонального розвитку ґрунтується на гіпотезі про залежність конкурентоспроможності будь-якого регіону від його здатності до навчання та на регіональному вимірі знання. Така ситуація, як підкреслює І. Еннс (nd), дозволяє регіону ефективним чином вписатися в контекст глобального світу і стати реальним суб'єктом економічної, політичної і культурної дії, конституювати свою ідентичність²⁶³. Нині ця концепція природно закорінилася у теорію регіонального розвитку, головна мета якої полягає у суспільній ревіталізації життєвого простору на основі партисипативної моделі управління і менеджменту знання.

Створення такої стратегії має аксіологічний вимір, підкреслюючи, що тут традиційні цінності збережено, а усім громадянам забезпечено вільний доступ до освіти, наслідком чого стає соціально й професійна мобільність громадян та розвиток інноваційного потенціалу економіки (Крупкин, Литвинова, Маркушева, & Иванова, 2007)²⁶⁴. А. Овсієнко (2009) також підтримує це визначення, наголошуючи, що такий регіон «формує стратегію процвітання і соціальної єдності через розвиток людського потенціалу усіх громадян» (с. 97)²⁶⁵. За таких умов можна зробити висновок, що освіта і навчання більше не залишаються прерогативою винятково відділів освіти, а пронизують усі сфери місцевого й регіонального самоврядування. Виникає взаємодія так званого тріумвірату «університет – бізнес – держава», що і стає ключовим чинником регіонального розвитку.

Регіональне навчання як основа будь-якої стратегії регіонального розвитку освіти дорослих акцентує увагу на процесі навчання і його просторових вимірах. Його основною метою є створення і підвищення рівня «ноу-хау» на індивідуальному, організаційному та регіональних рівнях. Освіта нового людського капіталу, що виконує найважливішу функцію в інноваційному розвитку, безпосередньо пов'язана із процесом навчання. Необхідно додати, що ефективною регіональна політика розвитку освіти дорослих буде у разі співробітництва різних суб'єктів (освітніх установ, наукових, науково-дослідних центрів та інституцій, підприємств, недержавних організацій та ін.) в опрацюванні нових рішень і отриманні нових результатів. Проте скільки би не було залучено суб'єктів для вирішення проблем місцевого розвитку, їх завжди можна

263 Эннс, И. А. (nd). Концепция «обучающегося региона» как способ обретения идентичности в обществе знания. URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/1484

264 Крупкин, А., Литвинова, Н., Маркушева, В., & Иванова, Л. (2007). *Обучающийся регион как мировой феномен*. URL: http://oldsite.despb.com/2007/05/blog-post_1.htm

265 Овсиенко, А. В. (2009). Непрерывное образование и модель «обучающегося региона». *Высшее образование в России*, 2, 96–99

об'єднати у три дисциплінарні галузі: регіональне навчання, кластери і мережі, інститути інновацій, на перетині яких саме й утворюються регіони, що навчаються.

Шостий напрям. Спрямування зусиль на ліквідацію функціональної неграмотності, що за умови швидкоплинності змін у сучасному суспільстві, набуває нині особливої актуальності й вимагає дедалі більшої адаптації до цих змін. Зокрема у цьому сенсі передні позиції посідає необхідність ліквідації економічної, екологічної, комп'ютерної неграмотності, що дасть змогу дорослій людині бути активним суб'єктом суспільного життя. Розв'язання цієї проблеми спонукає по-новому поставитися до питання технологій освіти і навчання дорослих.

Як бачимо, зміни у сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму, водночас мають характер тенденцій.

Спробуємо саме з цих позицій виокремити та проаналізувати провідні тенденції освіти дорослих.

Принагідно нагадаємо, що термін тенденція походить від лат. «tendentia» – «схильність, керованість», зазвичай використовується у значенні «напрямок» або розвиток чого-небудь, а також як прагнення, намір, притаманний людині або явищу; скерованість у поглядах чи діях. Тенденція і тенденційність («направляю», «прагну») – можливість тих чи інших подій розвиватися в певному напрямі. Тенденції – це характерні цілеспрямовані процеси, що супроводжують явище²⁶⁶ (Гриневич, 2005, с. 8). Існують такі тенденції: *лінійна* (Linear tendency) – скерованість процесу, за якого рівень змін залишається сталим; *нелінійна* (Non-linear tendency) – тенденція, коли рівень змін змінюється у часі.

Необхідно зазначити, що проблема тенденцій у педагогічній науці є достатньо активно досліджуваною. Так, у монографії Т. Десятова (2005) представлені узагальнення, спрямовані на визначення тенденцій розвитку неперервної освіти в країнах Європи. Вчений виявив та обґрунтував провідні освітні пріоритети країн Східної Європи, які полягають у демократизації навчання; адаптації системи освіти до потреб вільного ринкового демократичного суспільства шляхом заміни попередньої моделі навчання суто «інформаційного» зразка на модель «самовдосконалення та активізації» (с. 255)²⁶⁷.

У дисертації Л. Гриневич (2005) здійснено узагальнення щодо найбільш істотних тенденцій розвитку систем освіти розвинених демократичних країн. Зокрема це стимулювальний і модернізуючий вплив науково-технічної та інформаційної революції на модель здобуття знань, кваліфікації та креативності; поглиблення зв'язку системи освіти з ринком

266 Гриневич, Л. М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

267 Десятов, Т. М. (2005). *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*. Київ: АртЕк.

праці та підприємствами; демократизація освіти, гнучкість навчання, створення однакових освітніх можливостей для всіх; розширення функцій школи у підготовці молоді і дорослих до самоосвіти та ефективної боротьби з функціональною неграмотністю (с. 27)²⁶⁸. О. Сергеева (2013) виокремила низку тенденцій освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу, серед яких пріоритетними називає такі, як: демократизація, інтеграція, гуманізація, гармонізація освіти дорослих; забезпечення безперервності освіти (освіта впродовж життя); гарантування доступності освіти дорослих для різних верств населення у дорослому віці; уніфікація різних освітніх ланок системи освіти дорослих; модернізація змісту освіти дорослих; комп'ютеризація та інформатизація освіти дорослих; пристосування системи освіти дорослих до сучасних вимог глобалізаційного європейського суспільства забезпечення мобільності та обміну фахівцями, їх конкурентоспроможності і відповідності до вимог ринку праці; посилення зв'язків між виробництвом, системою освіти дорослих, науковими дослідженнями і суспільства в цілому; розвиток духу підприємництва як мотивації до отримання освіти у дорослому віці; інтенсифікація вивчення іноземних мов; посилення європейського співробітництва як між студентами, так і між спеціалістами-андрагогами; процес орієнтації суспільства на розвиток громадянськості, поліпшення якості життя, інтерактивне проектування та широкий обмін інформацією, що також виступає чинником впливу на розвиток освіти дорослих; глобальна орієнтація всього суспільства на освіту дорослих як повноправну і визначальну частину освіти впродовж життя (с. 179–185)²⁶⁹.

Виявленню й опису тенденцій розвитку освіти дорослих має передувати обґрунтування передумов її розвитку. Загалом таких передумов існує достатньо багато, але провідними, такими, що мають узагальнювальний сенс є, на нашу думку, такі:

- 1) зміни в усіх сферах життя - головний елемент сучасності;
- 2) високий рівень конкуренції систем освіти;
- 3) дисбаланс попиту та пропозиції на ринку праці;
- 4) інтенсивне постаріння населення;
- 5) посилення міграційних процесів.

1. *Зміни в усіх сферах життя – головний елемент сучасності.*

У цьому сенсі згадаємо видатного американського футуролога О. Тоффлера (2001), який у книзі «Шок майбутнього» підкреслює, що швидкоплинність й радикальність суспільних змін, безумовно, шокують людину, котра втрачає розуміння сенсу життя, базових цінностей,

268 Гриневич, Л. М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

269 Сергеева, О. С. (2013). Аналіз пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в освітній політиці європейського союзу. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 179–185.

світогляду²⁷⁰. У відповідь процитуємо академіка В. Вернадського (1991): майбутній прогрес людства має відбуватися у сфері розуму і знань, а двигуном прогресу завжди буде наукова думка²⁷¹. Отже, глобалізація, цифрофізація, соціальні й демографічні зміни, ускладнення виробництва сприяли виникненню нового товару – інформації. Людина вчора – освічена, сьогодні – носій застарілої інформації, а завтра – непридатна до повноцінного життя. Праця репродуктивна поступається праці творчій, продуктивній.

До означеного варто додати, що однією з причин кризових явищ, з якими стикнулося людство на початку XXI ст., є криза компетентності сучасної людини. Сутність проблеми полягає у тому, що більшість членів суспільства нездатна адаптуватися до швидких змін, що відбуваються в соціумі. На думку М. Ноулза (Knowles, 1980), видатного теоретика і практика з освіти дорослих, вихід з цієї кризи можна знайти у створенні «спеціальної програми, спрямованої на формування генерації людей, рівень компетентності яких уможливить їхню адекватну діяльність у умовах постійних змін навколишнього світу»²⁷².

Знання і відповідні кваліфікації стають пріоритетними цінностями у житті людини в умовах інформаційного суспільства. Як наголошує Г. Мазуркевич (Mazurkiewicz, 2009), ключовим завданням сучасного суспільства є використання інтелектуального капіталу для пошуку шляхів розв'язання таких проблем, як: старіння населення, подорожчання виробництва, бурхливий розвиток технології, міграційні процеси, міжкультурні розбіжності, а також швидке застарівання знань²⁷³. Вирішення цих завдань неможливе без навчання впродовж життя й відбувається у процесі задоволення освітніх потреб задля особистісного й професійного розвитку.

2. Високий рівень конкуренції систем освіти.

Світ перетворюється у ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають якісну систему вищої освіти і програми неперервної освіти, стають лідерами в умовах цієї конкуренції, оскільки мають можливість у короткі терміни відповісти на будь-який «виклик» підвищенням продуктивності праці. Основним показником конкурентоспроможності національних систем освіти, за оцінками Всесвітнього економічного форуму, серед інших є показник рівня розвитку систем перепідготовки персоналу як основи формування неперервної освіти. Бальна оцінка України за цією складовою майже вдвічі менша від

270 Тоффлер, Э. (2001). Шок будущего. Москва: ООО Издательство АСТ.

271 Вернадский, В. И. (1991). *Научная мысль как планетное явление*. Москва: Наука.

272 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

273 Mazurkiewicz, Gr. (2009). Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44(2), 243–255.

країн-лідерів у рейтингу конкурентоспроможності, зокрема Фінляндії, США, Швеції, Сінгапуру, Німеччини.

Швидка зміна вимог до професійної освіти, в межах якої формуються технологічні (предметні) і концептуальні (інноваційні) знання, підвищення продуктивності праці вимагають постійної оновлюваності й удосконалення системи знань і навичок, відповідно – пролонгованої перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців. Упровадження соціально-економічних, політичних реформ, ефективність їх реалізації вимагає принципово по-новому (за змістом і характером) перенавчити не менш як 25 % дорослого працездатного населення. Слід акцентувати увагу на зростанні ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70-80 % національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослих людей.

Лідерство національної освітньої системи забезпечує якісна система вищої освіти та водночас реалізація програм неперервної освіти. Країни лідери можуть швидко відповісти на будь-який «виклик» зростанням продуктивності праці. Підвищення якості трудового потенціалу, створення умов для надання «другого шансу» тим, хто давно здобув професійну освіту, також актуалізують вплив освіти дорослих на світову економіку.

3. Дисбаланс попиту та пропозиції на ринку праці.

Однією із проблем сучасного світового ринку праці є наявність різних видів структурного дисбалансу, зокрема у професійно-кваліфікаційних та освітньо-кваліфікаційних складових. Наявність структурної диспропорції між попитом на робочу силу та її пропозицією є фактором, що обмежує як можливості працевлаштування безробітних, так і задоволення потреб роботодавців у працівниках.

Сучасний стан української промисловості характеризується високим рівнем недостатності кваліфікованих кадрів за окремими професіями та спеціальностями, що призводить до зростання структурного безробіття та рівня зовнішньої трудової міграції. Соціально-економічні перетворення у країні призвели до безробіття багатьох фахівців престижних професій: інженерів, військових, науковців та ін. Втрата робочих місць, соціальна та професійна незатребуваність, відсутність досвіду і навичок роботи в умовах ринкової економіки – сучасні тенденції, що характеризують дисбаланс між можливостями професійної освіти та непопулярністю відповідного фаху в реальних соціально-економічних умовах. Найчастіше майбутні фахівці здобувають вищу освіту заради її здобуття, не плануючи працювати за фахом. З-поміж них найчастіше – майбутні педагоги, агрономи, військові та ін.

Наприклад, у країнах ЄС не працюють за фахом 35 % фахівців Західних країн ЄС, 49 % фахівців центральних країн ЄС, понад 60 %

фахівців східних країн ЄС. 60 % українців також не можуть знайти роботу за спеціальністю.

Наголосимо, що на ринку праці України нині спостерігається кількісний дисбаланс, який поглиблюється низькими якісними характеристиками значної кількості вільних робочих місць, зокрема низьким рівнем заробітної плати. Серед вакансій, заявлених роботодавцями у 2016 р., у понад 30 % рівень запропонованої заробітної плати відповідає прожитковому мінімуму, і лише у 8% вакансій заробітна плата була вищою за середньостатистичну. При цьому низький рівень заробітної плати пропонується як висококваліфікованим представникам робітничих професій, так і фахівцям у галузі медицини, освіти, програмного забезпечення, економіки, юриспруденції тощо (Зоїдзе, 2016, 61–62)²⁷⁴.

Серед інструментів, що певною мірою впливають на усунення дисбалансу попиту та пропозиції на ринку праці, особливе місце посідають заходи, що впливають на збільшення кількості та якості робочої сили. Це спричиняє більш повне використання наявних ресурсів країни, сприяє вирівнюванню невідповідності між попитом і пропозицією на ринку праці й загалом зниженню рівня безробіття та зростання зайнятості. Одним із таких механізмів є заохочення населення здобувати вищу кваліфікацію, займатися самоосвітою, навчанням тощо наслідком чого є підтримка і реалізація державою концепції навчання протягом усього життя. Бажаним результатом такої діяльності є збільшення кількості економічно активного населення високої кваліфікації. Принагідно нагадаємо, що в Україні існує тенденція до скорочення кількості зайнятого населення. За період 2010–2016 рр. спостерігається поступове зменшення економічно активного населення в умовах підвищеного рівня зовнішньої міграції населення, що обумовлено більш високим рівнем оплати праці та соціальної захищеності на ринку праці за кордоном, а також воєнно-політичною ситуацією в Україні (Мульська, 2019, с.60)²⁷⁵.

4. Інтенсивне постаріння населення.

Серед світових процесів, що визначають «соціально-демографічне обличчя» людства ХХІ ст., чільне місце посідає процес постаріння населення. Така зміна соціально-демографічної структури населення країни, за твердженням учених, призводить до загострення соціальних та економічних проблем, пов'язаних із фінансовою стабільністю систем пенсійного забезпечення, охорони здоров'я, а також із переосмисленням

274 Зоїдзе, Д. Р.(2016). Сучасний ринок праці: вивільнення найманих працівників як чинник структурної невідповідності між попитом та пропозицією. *Проблеми економіки*. 2. 59–65.

275 Мульська, О. П. (2019). Балансування ринку праці в умовах підвищеної міграційної активності населення. *Економіка праці, демографія, соціальна політика*. 1 (135). 59–65.

багатьох інших чинників (Терець, 2009, с. 92)²⁷⁶. Україна наразі належить до тридцяти країн світу з найстарішим населенням. На тлі загального зниження чисельності населення у нашій країні його постаріння найближчим часом прогресуватиме і, за прогнозом фахівців Інституту демографії та соціальних досліджень, становитиме майже третину населення України. Водночас, підкреслює доктор медичних наук О. Шекера (2011), сучасна демографічна криза в Україні не є суто українським феноменом, її причини обумовлені загальними цивілізаційними тенденціями зміни способу життя та відтворення населення, властиві розвинутим країнам, що здійснили основні фази демографічної революції у ХХ ст.²⁷⁷.

«Постаріння» населення відбувається і в інших країнах Європи. Цей факт можна розцінювати як ознаку здорового суспільства, коли люди похилого віку живуть довше, оскільки рівень їх життя забезпечено відповідним медичним обслуговуванням, комфортними умовами проживання та іншими умовами успішної старості. Окрім того, варто звернути увагу на загальну тенденцію щодо «розмивання» межі пенсійного віку, що раніше була чітко визначеною і тривалий період залишалася незмінною.

Невідворотність ескалації постаріння населення України зумовлює необхідність відповідної реакції суспільства. Адже мобілізація трудового потенціалу літніх людей є надзвичайно важливим завданням в умовах старіння населення та скорочення пропозиції робочої сили у нашій державі, тож політика мотивації економічної активності літніх людей має включати як заходи пенсійної реформи, так і заходи сприяння зайнятості.

5. Посилення міграційних процесів.

У ХХ ст. відбулося інтенсивне посилення міграційних потоків, а до кінця століття феномен міграції став складовим чинником всіх глобальних проблем, що істотно впливає на соціально-економічне і політичне життя, а також ринок праці багатьох країн. Кількість мігрантів у світі збільшилася з 2,8 % від світового населення у 2000 р. до 3,4 % – 2017 р., тобто зросла на 49 % й наразі становить 258 млн. осіб. Досвід європейських країн засвідчує, що ефективність політики інтеграції мігрантів в суспільство може бути досягнута через навчання. У багатьох європейських країнах для інтеграції і їх успішної адаптації вживаються необхідні заходи, серед яких важлива роль відводиться різним навчальним програмам.

На відміну від розвинених країн Україна зіткнулася з інтенсивними міграційними потоками в умовах, коли її економічна база опинилася в

276 Терець, В. М. (2009). Депопуляція та старіння населення у соціально-економічному контексті. *Вісник Хмельницького національного університету*, 1, 92–97.

277 Шекера, О. Г. (2011). Демографічна ситуація у світі та в Україні. *Здоров'я суспільства*. URL: http://healthy-society.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=121:2011-07-03-09-43-30&catid=36:2011-04-19-08-30-45&Itemid=58

кризовому стані. Значний вплив міграційних процесів на соціально-економічний стан, стрімке зростання обсягів міграції в Україні обумовлює важливість дослідження цих проблем.

Масштаби і напрями міграції трудових ресурсів свідчать про стабільність або, навпаки, нестабільність суспільного розвитку країни, про рівень життя населення, розвитку економіки. Так, основним фактором, що продукує значні масштаби трудової міграції громадян України, є економічна нестабільність і напружена політична ситуація, через що з країни щороку виїжджає більше 900 тис. осіб.

Починаючи з 2010 року, з України виїхало та не повернулося близько 4 мільйонів українців, що складає майже 10 % населення. Як повідомляє Міністерство соціальної політики, на постійній основі за кордоном працює 3,2 млн громадян України, а в окремі періоди ця цифра становить – від 7 до 9 млн. осіб». За даними Державної служби статистики України тільки за 2015–2017 роки, кількість трудових мігрантів у віці 15–70 років становила 1,3 мільйонів осіб, що на 10,3 % більше, ніж за минулий період обстеження (у 2010–2012 рр.). Такі масштаби міграції українських громадян зумовлюють значні втрати робочої сили, що у найближчій перспективі можуть мати серйозні негативні наслідки для України.

З одного боку, країнам Європейського Союзу потрібний щорічний приріст трудової імміграції, щоб зберегти позитивний баланс між кількістю працюючих і кількістю населення віком понад 65 років, тобто систему соціального забезпечення. Проте з іншого – ситуація на ринку праці напружена. Іммігранти займають лише найменш престижні й низькооплачувані робочі місця. За оцінкою Міжнародної організації праці та ОЕСР, 30 % кваліфікованих науковців покинули Україну за роки незалежності. За даними експертів МОП, 3/4 українських мігрантів з дипломами про вищу освіту працюють за кордоном на некваліфікованих посадах.

Переважно українські трудові мігранти зайняті на вторинному ринку праці (будівництво, сфера послуг, сільське господарство) як некваліфіковані робітники, що не складає конкуренції для працівників приймаючої сторони. У той же час вони успішно конкурують з трудовими мігрантами з інших країн. Для останніх років характерно збільшення виїзду кваліфікованої робочої сили, хоча до кризи на заробітків переважно виїжджали представники робітничих професій.

Аналіз вікових груп показує, що значну частину українських трудових мігрантів наприкінці першого десятиліття XXI ст. становила молодь у віці від 20 до 34 років (41,6 %) і люди середнього віку – 35–49 років (44,5 %). Таким чином, середній вік трудового мігранта становив 36 років (Трудова міграція, РІКс. 177)²⁷⁸.

278 Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації, с.177.

Україна стрімко втрачає власний людський капітал і, якщо не вжити термінових заходів, населення України у 2050 р. зменшиться до 36 млн. Загальні наслідки таких процесів призводять до знецінення людського капіталу, розширення простору для нерівностей, зумовлених безробіттям освічених людей, подальшого скорочення працездатного населення й колапсу пенсійної системи. Єдиним виходом із такого стану є створення умов для самореалізації, надання українцям можливість набувати знання і навички, потрібні у сучасному світі.

Отже вивчення, систематизація та узагальнення точок зору вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків щодо напрямів і пріоритетів, які мають місце у сучасній освіті дорослих, дозволили виокремити *провідні тенденції у цій освітній сфері*. Зокрема це:

- I. Концептуальна тенденція безперервності освіти дорослих.
- II. Еволюціонування знань у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства.
- III. Трансформація змістового поля освіти дорослих.
- IV. Зміна пріоритетної ролі освіти дорослих – від функціонально-професійної підготовки до неперервного розвитку особистості .
- V. Посилення ролі неформальної освіти.

Оскільки сутність безперервності освіти дорослих описано нами у попередньому підрозділі (п. 1.1.), де саме розкрито її зміст, а також обґрунтовано тенденційний характер зупинимося на описі інших тенденцій.

Тенденція еволюціонування знань у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства.

Однією із суттєвих змін, що увиразнюють особливості ХХІ ст., є зросла роль знань як рушійної сили економічного розвитку, національної безпеки та ін., що безпосередньо пов'язано із формуванням глобального ринку праці, соціально-політичними трансформаціями, інформаційною та комунікаційною революціями, демографічною ситуацією, міграційними процесами. Окрім того, інтенсивне зростання інформації та її постійне оновлення, що відбувається кожні 5-10 років, вимагає поновлювати знання, задля відповідності зрослим життєвим вимогам. Отже, сфера освіти нині суттєво перетинається з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає важливою складовою його економічного розвитку. Адже інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку. Візуалізацію вищезазначеного посилено даними, наведеними у табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Мінливі глобальні умови: можливості і загрози
(Всемирный банк, 2003)²⁷⁹

| Фактор змін | Можливості | Загрози |
|---------------------------------------|---|--|
| Зросла роль знань | 1. Можливість стрибкоподібного зростання у певних сферах економічного розвитку 2. Вирішення соціальних проблем (гарантоване забезпечення продовольством, охорона здоров'я, водопостачання, енергоресурси, навколишнє середовище) | Збільшення розриву у рівнях знань між країнами |
| Революція в інформаційному середовищі | Полегшення доступу до знань та інформації | Збільшення цифрового бар'єру між країнами і в окремих країнах |
| Глобальний ринок праці | Полегшення доступу до досвіду, навичок і знань, накопичених професіоналами | Зростання темпів «відпливу мізків», відтік людського капіталу |
| Політичні й соціальні зміни | Сприятливі умови для реформ | 1. Зростання темпів «відпливу мізків», політична нестабільність 2. Втрати людських ресурсів |

Прокоментуємо окремі положення, наведені у таблиці, що наразі мають вирішальне значення для України.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості» (ЕК, 2006)²⁸⁰. Так, за розрахунками учених, збільшення у середньому тривалості освіти дорослого населення лише на один рік у довгостроковому вимірі призводить до економічного зростання на 3,7 % та підвищення прибутків на душу населення на 6 %. Проте освіта і навчання дорослих виходять далеко за межі соціально-фінансової сфери, зокрема підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих кар'єрними сходінками. Неперервна

²⁷⁹ Всемирный банк (2003). *Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы* (перевод с англ.). Москва: Издательство «Весь мир».

²⁸⁰ ЕК. (2006). *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006*. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>.

освіта відкриває можливості для всіх, висуваючи при цьому різні цілі – надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, разом із практичною підготовкою (ЮНЕСКО, 1996)²⁸¹.

У суспільному розвитку дедалі увиразнюється факт, що джерелом прибутку стають знання, інновації та форми і засоби їх практичного впровадження. Нині знання активно посідають повідні позиції в економічному розвитку, а відтак радикально змінюється роль освіти в структурі суспільного життя та співвідношення таких сфер, як освіта і економіка. Ще у 70-х рр. минулого століття більшість керівників американських корпорацій розглядали витрати на навчання як прибуткові капіталовкладення, а відділи розвитку персоналу й навчальні центри – як структурні підрозділи, що беруть активну участь у забезпеченні прибутку. Так, у 80-х рр. ХХ ст. американські корпорації витрачали на освіту і професійну підготовку свого персоналу понад 60 млрд. доларів, а на підприємствах, які їм належали, навчалася близько 8 мільйонів осіб – приблизно стільки же студентів налічували вищі навчальні заклади США. Один із варіантів оцінювання прибутку заснований на теорії людського капіталу, за яким знання й кваліфікація найманих робітників є капіталом, що дає прибуток, а витрати часу й засобів на здобування знань і навичок – інвестиції в нього (Симбирєва, 2011)²⁸².

Провідною тенденцією сучасної освіти дорослих, на наше переконання, є *трансформація, розширення її змістового поля*.

Призначення сфери освіти дорослих у звуженому контексті полягає у забезпеченні кваліфікації відповідного рівня. Тоді як у широкому значенні вона висвітлює відкритість освіти як у горизонтальній, так і вертикальній площинах, що гарантує розвиток людського капіталу. У цьому сенсі освіта дорослих щодо конкретної особистості реалізує сукупність функцій: використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (*соціальна*); регулювання відносин у швидкозмінюваному зовнішньому середовищі (*адаптивна*); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (*інформаційна*); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (*компенсаційна / компесанторна*); оволодіння новими методами, способами дій (*розвивальна*).

Отже, сучасний підхід до освіти дорослих вимагає суттєвого поглиблення усвідомлення її сфери. Підтвердження цієї думки знаходимо у

281 ЮНЕСКО. (1996). *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО.

282 Симбирєва, А. Л. (2011). *Внутрифирменное обучение*. URL: <http://masters.donntu.org/2010/iem/gorovenko/library/article7.htm>

матеріалах ЮНЕСКО, де підкреслюється як нова роль держави, так і соціальних організацій у розвитку освіти дорослих. Наприклад, наголошується, що держава має не тільки здійснювати послуги з освіти дорослих, але й бути органом управління й розвитку, здатним допомагати порадою і матеріально.

Нам імпонує думка М. Хайден (Hayden, 2007) про те, що «допомога уряду не може обмежуватися лише міністерством освіти: усі міністерства мають підтримувати освіту дорослих, а для цього потрібна їх кооперація. Водночас у цю справу мають бути залучені державні організації, спілки, національні й етнічні меншини – усі хто, через взаємодію можуть дати нові можливості і створити умови для освіти людей впродовж життя» (с. 32)²⁸³.

Формуючи політику у сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не лише її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективної «включеності» людини у суспільство (social inclusion).

Тенденція зміни пріоритетної ролі освіти дорослих – від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості.

Донедавна освіту дорослих розглядали звужено, переважно задля забезпечення суто економічного зростання й підвищення шансу на працевлаштування. Проте сучасна місія освіти взагалі й освіти дорослих зокрема значно ширша і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя не лише на ринку праці. Адже потреба навчатися впродовж життя дедалі виразніше набуває значення щодо відновлення стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах (формальна, неформальна, інформальна) спрямована на саморозвиток особистості й відповідно повинна мати підтримку на державному рівні.

В умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває нових функцій. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби – самореалізації.

Наразі у європейській і світовій теорії й практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими,

283 Hayden, M. (2007). Professional development of educators: the international education context. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (pp. 223–232). London: SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781848607866.n20.

універсальними, а отже, можуть слугувати для розвитку системи освіти дорослих у будь-якій країні: нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання набутої освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості.

Отже, освіта дорослих дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, тому до визначених тенденцій слід додати збільшення вагомості знанневого компоненту у сучасному соціально-економічному розвитку, а також і такі тенденції, як: *горизонтальна і вертикальна дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформація усталених структур і провайдерів освіти дорослих.*

Тенденція посилення ролі неформальної освіти.

Наразі сфера неформальної освіти є достатньо розгалуженою й поступово посідає важливе місце у діяльності громадських, освітніх, комерційних організацій, захоплюючи усе більше сфер, провідною з яких, безсумнівно, є просвітництво, а також організаційний консалтинг, тренінги для персоналу, освіта людей третього віку тощо.

Нам імпонує точка зору, що у неформальній освіті поєднуються педагогіка, психологія, соціологія й інші наукові сфери, а відтак ця складова освіти дорослих, роль якої значно посилюється у сучасному соціумі, заслуговує на поглиблений аналіз, представлений у наступному підрозділі.

2.2. Теоретичний аналіз неформальної освіти дорослих

2.2.1. Передумови інституалізації неформальної освіти дорослих та напрями її розвитку у сучасному суспільстві

Нині відбулася зміна акцентів від первинної (початкової, середньої, вищої) освіти до неперервної, що триває впродовж усіх періодів дорослого життя людини, поширюється майже в усьому світі й значною мірою стосується неформальної освіти. Науковий дискурс з безперервної освіти також нерозривно пов'язаний саме із неформальною освітою.

Проблема неформальної освіти є не новою для педагогічної науки. Її сутність як складової безперервної освіти висвітлено у наукових працях Р. Дейва, К. Куллена, М. Форесті, П. Девіса, М. Ераута, Д. Філда, П. Фордхема, Х. Коллі, П. Ходкінсона та ін. Теоретичні питання, пов'язані з визначенням її сутнісних ознак та особливостей, розглядали С. Бабушко, О. Баніт, О. Василенко, В. Давидова, І. Литовченко, Н. Пазюра, О. Шапочкіна та ін. Принципи неперервності неформальної освіти обґрунтовували у своїх дослідженнях С. Вершловський, В. Горова, Р. Даве, Н. Іщенко, П. Ленгранд, Е. Фор, Х. Гуммель, Г. Коптаж, Ф. Кумбс, Н. Розов та ін., систему активних методів навчання, що використову-

ється у неформальній освіті, розкрито у наукових розвідках М. Леві, І. Лернера та ін.

Проте попри збільшення кількості досліджень і в українській, і у зарубіжній науці проблема неформальної освіти не набула системно-методологічного обґрунтування. Її трактування у вітчизняній теорії як допоміжної ланки формальної освіти не відповідає її ролі у перетворенні освіти в неперервну, що відбувається впродовж життя.

Вбачаємо доцільним такий алгоритм подальшого дослідницького пошуку: узагальнення результатів термінологічного аналізу неформальної освіти; визначення взаємозв'язків з формальною й інформальною складовими системи освіти дорослих; з'ясування чинників посилення її ролі у сучасному суспільстві; характеристика її стану у вітчизняному освітньому просторі.

Щодо узагальнення результатів термінологічного аналізу.

Офіційні визначення неформальної освіти було представлено у п. 1.3.1, проте у наукових українських і зарубіжних джерелах значна кількість авторських трактувань цього поняття, які іноді достатньо суттєво різняться між собою. Отже, у науковому обігу як синонімічні часто використовуються такі поняття: неформальна освіта; позаформальна освіта; позашкільна освіта; додаткова освіта; фолкбідінг (народна освіта); навчання у вільний час; відкрита робота з молоддю; пожиттєва освіта; освіта, що продовжується; подальша освіта; освіта, що поновлюється та ін. Аналогічна ситуація і в іншомовних наукових джерелах: university adult education extension classes, non formal education, adult education beyond the walls та ін.). Таке термінологічне розмаїття, як вказує О. Шапочкіна (2011), обумовлено різними підходами вчених щодо трактування сутності досліджуваного поняття та відмінностями в освітньому процесі різних європейських країн (с. 123)²⁸⁴.

Шведський учений Г. Блід (Blid, 2000) стверджує, що неформальна освіта має глибше історичне коріння, ніж формальна. Одним із перших документів щодо неформального навчання є Платонівські діалоги (близько 400 року до н. е.), які довели більшу віру людей у здоровий глузд народу та показали ефективний підхід вирішення проблема дорослими у дружній атмосфері, із взаємною повагою²⁸⁵. Водночас наукового впровадження термін «неформальна освіта», на думку одного із перших дослідників проблеми неформальної освіти економіста С. Клімова (1998), набув у 70-х рр. ХХ ст. на тлі розгорнутої у той час дискусії щодо всесвітньої кризи освіти, глибини кризової освітньої ситуації, ступеня радикальних перетворень в освіті (с. 18)²⁸⁶.

284 Шапочкіна, О. (2011). Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 122–125.

285 Blid, H. (2000). *Learn and Act with Study Circles*. Stockholm: Nyckopia Tryck AB

286 Климов, С.М. (1998). *Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления*. Санкт-Петербург: СПбУЭФ, «Знание».

Представимо найбільш поширені визначення (табл. 2.2.1.).

Таблиця 2.2.1.

**Визначення неформальної освіти в українських
і зарубіжних наукових джерелах**

| Визначення неформальної освіти | Джерело | Ключові слова |
|---|---|---|
| Спеціально <i>організована</i> діяльність задля сприяння особистісному розвитку, використання власних можливостей у соціальних відносинах і діяльності за допомогою <i>підвищення рівня знань</i> | Європейська асоціація освіти дорослих, 1999 | Організована діяльність з розвитку знань, умінь і способів самовираження |
| Складова <i>неперервного</i> навчання для <i>адаптації</i> особистості у постійно змінюваному середовищі, побудована на принципах добровільності, доступності, <i>доповнення</i> формального навчання, <i>активної участі</i> в діяльності та повсякденному житті, <i>опорі на досвід і дію, задоволенні потреб</i> особистості | Асамблея Ради Європи, 2000 | Додатковий партисипативний компонент неперервної освіти для задоволення соціальних потреб |
| Навчальна діяльність, зумовлена <i>освітніми потребами</i> , прагненнями до набуття необхідних знань, умінь, відбувається <i>за межами програм</i> освітніх закладів | Д. Лівінгстон, 2001 | Навчання за межами програми відповідно освітнім потребам |
| Освітній процес, <i>вбудований у життя людини</i> , а не обмежений спеціальною навчальною діяльністю у класах | П. Джарвіс, 2002 | Освіта як складова життя |
| Будь-яка навчальна діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що <i>не є структурованою, організованою чи спланованою</i> | Х. Коллі, П. Ходкінс, Дж. Малком, 2003 | Неструктурована, неорганізована, цілеспрямована навчальна діяльність |
| <i>Навчання, що відбувається неконтрольовано</i> в повсякденному житті, у кожній спільній діяльності, має соціальний, родинний, комунікативний чи професійний контекст | Б. Хангерланд, 2004 | Неконтрольоване навчання |

| | | |
|---|---|---|
| <i>Навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий навчальний елемент, що зазвичай</i> | Європейський центр розвитку проф. освіти для країн ЄС (Cedefop, 2007) | Запланована, але не сертифікована навчальна діяльність |
| <i>Система децентралізованого навчання дорослих, яке здійснюється на добровільній основі різними недержавними організаціями та безпосередньо самими учасниками навчання, спрямована на розвиток демократичного суспільства</i> | В. Давидова, 2008 | Децентралізоване добровільне навчання |
| <i>Організована систематична освітня діяльність, що відбувається за межами формальної освітньої системи для забезпечення певних видів навчання спеціальних підгруп населення</i> | П. Кумбс, М. Ахмед, 2011 | Спеціально організоване систематичне навчання різних категорій населення |
| <i>Усі види неформальної взаємодії, що сприяють вдосконаленню професійної майстерності педагогів у закладах підвищення кваліфікації та поза ними, без одержання офіційних посвідчень</i> | О. Макареня, 2011 | Педагогічна взаємодія для професійного зростання без офіційних документів |
| <i>Неструктурований навчальний процес, переважно поза навчальними закладами, на робочому місці, у приміщеннях провайдерів освіти або вдома; відсутні визначені часові обмеження; спрямований на підвищення знань та кваліфікації, на отримання нового досвіду та навичок, передбачає покращення праці, якості життя</i> | О. Лазаренко, Р. Колишко, 2010 | Неструктуроване навчання поза освітніми закладами для підвищення якості життя |

| | | |
|--|--------------------|--|
| Складова системи неперервної професійної освіти, <i>самостійно мотивований</i> вид діяльності, пов'язаний із <i>осмисленим вибором</i> особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на <i>саморозвиток</i> і <i>професійне вдосконалення</i> , опанування додаткових компетенцій | О. Шапочкіна, 2012 | Осмислений, самостійно мотивований вид навчання для саморозвитку та професійного вдосконалення |
| Будь-яке <i>одержання</i> нової <i>інформації</i> у процесі навчання на курсах, гуртках за інтересами, відвідування церкви та інше | Н. Терьохіна, 2013 | Одержання інформації і поза основною освітою |
| <i>Організоване</i> навчання, здійснюване за <i>межами</i> системи <i>формальної освіти</i> , <i>доповнює формальне навчання</i> , забезпечуючи набуття умінь і навичок, необхідні для професійного та особистісного розвитку соціально та економічно активної людини | О. Василенко, 2014 | Додаткове організоване навчання для особистісного і професійного розвитку |

Аналіз тлумачень, розкритих у працях українських і зарубіжних дослідників щодо сутності неформальної освіти дорослих, дає підстави для висновку про існування двох точок зору (Рис. 2.2.1.).

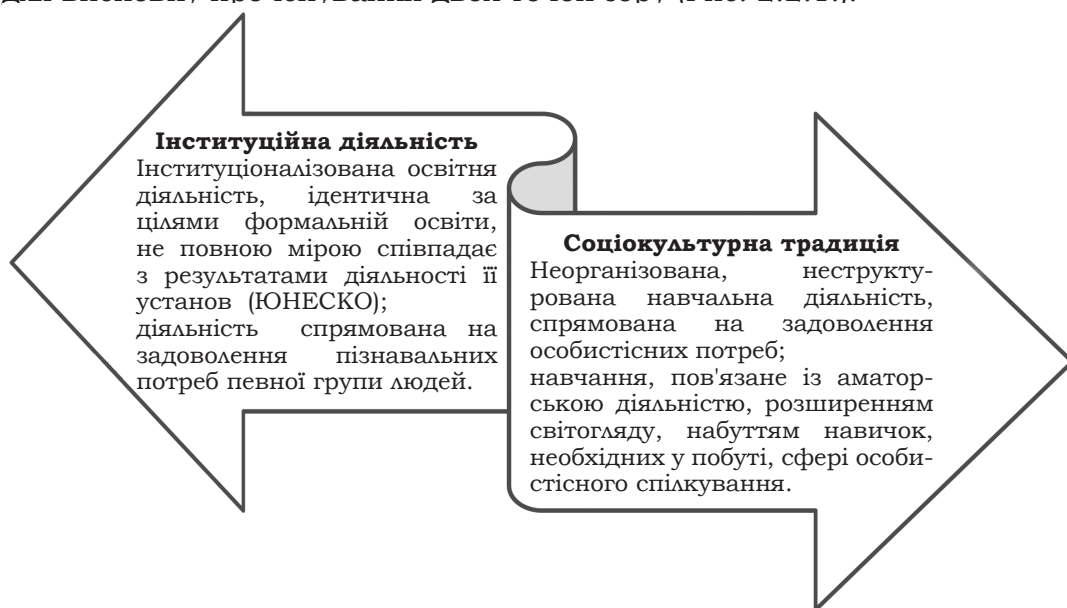


Рис. 2.2.1. Точки зору щодо сутності неформальної освіти.

У резолюції Генеральної конференції ЮНЕСКО (5.09.2011, Париж) було переглянуто міжнародні стандарти щодо класифікації освіти й зазначено, що неформальна освіта стає інституціоналізованим, цілеспрямованим видом освіти, спланованим особою або організацією, яка забезпечує надання освітніх послуг (Меморандум неперервного образования, 2001)²⁸⁷. Одна група вчених підтримує такий підхід і трактує неформальну освіту як інституційну діяльність, тоді як інша вважає, що це неорганізоване навчання з метою задоволення особистісних потреб. На думку одних, неформальна освіта спрямована на здобуття кваліфікацій, затребуваних самих суб'єктом освіти, які можуть і не визнаватися кваліфікаціями формальної освіти або їх еквівалентами, відповідними національними або субнаціональними органами освіти. Тоді як інша група дослідників переконана, що неформальна освіта є неорганізованим навчанням, пов'язаним із аматорською діяльністю, розширенням світогляду, набуттям навичок, необхідних у побуті і сфері особистісного спілкування (Маслова, 2004, с. 19)²⁸⁸. Вона не спирається на жорсткі інституційні регулятиви. Збільшення її соціальної ролі у сучасному соціумі ґрунтується на змінах, що виникли у зв'язку зі змінами у пріоритетності виконуваних функцій – від компенсаторної до комплексного індивідуально-особистісного розвитку людини (Simkins, 1977)²⁸⁹.

Для нас найбільш прийнятним є тлумачення економіста С. Климова (1998), який визнає неформальну освіту як свідомий, певною мірою організований і керований процес набуття знань впродовж життя. Неформальна освіта функціонує поза межами формальної, є відкритою формою набуття знань, орієнтується на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення (с. 12–13)²⁹⁰. У системі освіти дорослих неформальна освіта посідає проміжну позицію між формальною та інформальною освітою.

Дослідники визначають неформальну освіту як «складову освітнього комплексу; програми, курси, по закінченню яких не виникає жодних правових наслідків, зокрема права займатися оплачуваною діяльністю або вступати в освітні установи вищого рівня. Основною ознакою неформальної освіти є відсутність єдиних, певною мірою стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності. Ця сфера

287 Меморандум неперервного образования Европейского Союза. (2001). URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

288 Маслова, В. В. (Сост.). (2004). *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей*. Мариуполь: Приазовский государственный технический университет.

289 Simkins, T. (1977). *Non-Formal Education and Development. Some critical issues*. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.

290 Климов, С. М. (1998). *Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления*. Санкт-Петербург: СПбУЭФ, «Знание».

освітньої практики зазвичай зорієнтована на збагачення знань і умінь в галузі аматорських занять, розваг, з метою розширити культурний кругозір й набути знання і уміння, необхідні в побуті, у сфері міжособистісного спілкування, для компетентної участі в різних видах соціально значимої діяльності» (Огарев, 2005, с. 62–63)²⁹¹.

У цьому сенсі доцільно навести точку зору А. Шигера (2006), на думку якого неформальна освіта – це будь-який вид організованої і систематичної діяльності, яка може не співпадати із діяльністю шкіл, коледжів, університетів та інших установ, що входять у формальну систему освіти; їй притаманні конкретні форми роботи з урахуванням специфічних потреб у знаннях, характерних для дорослих членів суспільства; форми роботи і тематика неформальної освіти різноманітні, засновані на одних і тих самих принципах: навчання з урахуванням потреб, зв'язок із практикою, гнучкі програми, розклад, вибір місця проведення. У цьому полягає її основна відмінність від формальної освіти²⁹².

Осучаснене визначення неформальної освіти набуває нової конотації. З урахуванням сенсу, доданого Європейською асоціацією освіти дорослих (ЕАЕА), членом якої є й Українська асоціація освіти дорослих, «неформальна освіта – це спеціально організована навчальна діяльність, покликана сприяти розвитку людини як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних стосунках і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власної думки і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку навичок і способів їх вираження» (*European Association for the Education of Adults*, nd)²⁹³. Таке розуміння неформальної освіти, підкреслює Т. Мухлаєва (2010), включає будь-яке навчання, спрямоване на досягнення обраної цілі, яка ураховує соціальний аспект, отже, «неформальна освіта покриває практично усі освітні дії, не спрямовані на отримання диплому або визнаного сертифікату; навчання, що відбувається за межами інституційного, запланованого шкільним або професійним контекстом навчання»²⁹⁴.

Отже, у процесі розвитку науково-педагогічного знання сутність терміну «неформальна освіта» набувала певних змін у відповідності із превалюванням впливу на її зміст різних підходів: особистісно-діяльнісного, соціокультурного, функціонального, андрагогічного, діяльнісного.

291 Огарев, Е. И. (2005). *Образование взрослых: основные понятия и термины*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

292 Шигер, А. (2006). «Неформальное образование» в рамках 55-ой недели. URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf

293 *European Association for the Education of Adults*. (nd). URL: <https://eaea.org/>

294 Мухлаева, Т. В. (2010). Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*, 4, 158–162.

Нам видається цікавою точка зору М. Гредстаффа (1982) щодо доцільності аналізу неформальної освіти з точки зору контекстного підходу²⁹⁵. Саме контекстний підхід дає можливість вести мову про цей освітній напрям у кожному конкретному випадку, уникаючи схоластичних дискусій про його загальну сутність, поняття універсальне, сконструйоване на усі випадки.

Поняття «неформальна освіта дорослих» частково співпадає з такими поняттями, як додаткова та продовжена освіта. У межах неформальної освіти, як стверджує М. Махлін (2009), можуть бути зреалізовані методи, форми й зміст, які через певні причини не можуть набути реалізації у формалізованій освіті (с. 144–152)²⁹⁶.

Зазвичай по завершенню навчальних програм, курсів, тренінгів у межах неформальної освіти випускники не набувають права займатися оплачуваною діяльністю або вступати в освітні установи вищого рівня формальної освіти. Пояснити це можна відсутністю єдиних, певною мірою стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності. Ця сфера освітньої практики зазвичай зорієнтована на поповнення знань і умінь в галузі аматорських занять, розваг, з метою розширення світогляду, набуття знань, умінь, необхідних у побуті, сфері міжособистісного спілкування, для компетентної участі в різних видах соціально значущої діяльності (Огарев, 2005, с. 62–63).²⁹⁷

Серед багатьох рис неформальної освіти до найбільш вагомих, на нашу думку, необхідно віднести: доступність, необов'язковість, можливість впровадження короткотривалих форм, самокерованість.

Аналіз змісту визначення «неформальна освіта» дає підстави для виокремлення таких її функцій: сприяння розвитку соціального партнерства; позитивного впливу на покращання соціального стану в суспільстві; адаптація навчальної діяльності й навчальних програм до потреб тих, хто навчається, та підвищення їхнього соціального рівня; зростання загального потенціалу установи, організації, що позитивно впливає на її розвиток; компетентної участі в різних видах соціальної діяльності.

Узагальнення, систематизація, класифікація наявних визначень, трактувань, підходів уможливили наукову диференціацію сутності неформальної освіти на чотирьох рівнях (Рис. 2.2.2.).

295 Гредстафф, М. (1982) Неформальное образование как концепция. *Неформальное образование как концепция*, 1–2, 155–158.

296 Махлин, М. Д. (2000). Особенности неформального образования взрослых как объекта управления. В В.И. Подобеда, & А. И. Жилина (Ред.), *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Управление образованием взрослых* (Т. 1. Кн. 5, с. 144–152). Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

297 Огарев, Е. И. (2005). *Образование взрослых: основные понятия и термины*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

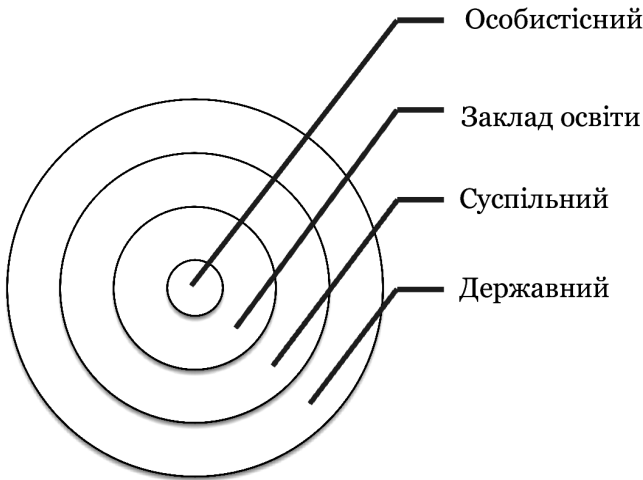


Рис. 2.2.2. Рівнева диференціація неформальної освіти

- I. *Державний* (складова / підсистема неперервної освіти, освіти впродовж життя, охоплює державні та приватні навчальні заклади, установи, фонди, центри, асоціації; відповідні органи управління освітою і науково/навчально-методичні установи).
- II. *Суспільний* (навчальна діяльність з відповідною цільовою аудиторією в закладах формальної або неформальної освіти, громадських організаціях, центрах освіти дорослих, навчальних гуртках, народних школах, а також під час індивідуальних занять із тьютором, тренером, репетитором; реалізація варіативних освітніх програм, спрямована на формування «м'яких» навичок).
- III. *Заклад освіти* (складова неперервної професійної освіти, незалежна або доповнювана складова формальної та інформальної освіти; спрямована на формування додаткових компетенцій відповідно до майбутніх професійних вимог).
- IV. *Особистісний* (свідомо обрана навчальна діяльність особистості з урахуванням її особистісних мотивів та потреб, здійснювана за обраними формами, методами, прийомами й засобами навчання).

Значна кількість форм, напрямів неформальної освіти, а також наявність визначень, тлумачень актуалізували питання її систематизації. Однієї із найбільш вдалих спроб вважають класифікацію Г. Каррона і Р. Кар-Хілла (Carron, & Carr-Hill, 1991). Дослідники виокремлюють чотири напрями неформальної освіти, що спрямовані на забезпечення різних освітніх потреб; обслуговують різні групи споживачів;

до навчального процесу залучено різні освітні агенти і передусім мають місце зв'язки з формальною освітньою системою»²⁹⁸:

- 1) Параформальна освіта (*paraformal education*) – зорієнтована на осіб, які через певні причини не отримали своєчасно базову освіту. Її сутність полягає у наданні освіти, адекватній відповідному формальному рівню. Тобто, з одного боку, параформальну освіту можна брати до уваги як підсистему формальної освіти (вечірні школи, програми грамотності, дистанційне навчання), з іншого боку – це вид освіти, якому притаманний характерний режим навчання (неповний час (*part time*)) на відміну від формального режиму навчання, що відбувається у режимі повного часу (*full time*).
- 2) Популярна народна освіта (*popular education*) – зосереджена на вирішенні гострих соціальних проблем серед широких верств населення, передусім маргінальних. Це найменш інституціалізований сектор, поширений серед релігійних організацій, політичних партій, асоціацій, іноді може підтримуватися регіональними органами влади.
- 3) Освіта для особистісного розвитку (*education for personal development*) – спрямована на саморозвиток особистості, задоволення освітніх потреб (мистецтво, література, вивчення іноземних мов).
- 4) Неформальні програми професійного навчання (*professional training*) – це сукупність тренінгів, курсів, програм, організованих фірмами, приватними агенціями тощо, спрямованих на професійний розвиток (Carron, & Carr-Hill, 1991, с. 21)²⁹⁹.

Іншу класифікацію знаходимо у працях С. Клімова (1998), основним критерієм якої є сфера діяльності або адекватні їм соціальні диспозиції. Учений також виокремлює чотири напрями неформальної освіти:

- 1) Громадянська або соціальна освіта – її зміст наповнюють політичні, правові й економічні знання, а конкретизація залежить від соціального спрямування особистості.
- 2) Освіта для кар'єри – набуває значної популярності останнім часом, є вимогою часу, ґрунтується на професійних знаннях.
- 3) Параформальна освіта – це побутові знання, пов'язані із повсякденним життям (перша медична допомога, виховання дітей, домашнє господарство).

298 Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). Non-formal education: information and planning issues. *IIEP Research Report*, 90. Paris: UNESCO IIEP.

299 Carron, G., & Carr-Hill, R.A. (1991). Non-formal education: information and planning issues. *IIEP Research Report*, 90. Paris: UNESCO IIEP.

- 4) Освіта для особистісного розвитку – задоволення освітніх потреб у сфері пізнавальних потреб особистості (с. 16–18)³⁰⁰.

Щодо взаємодії неформальної та формальної складових системи освіти дорослих.

На зміни уявлень про сутність неформальної освіти впливають соціокультурне середовище, особистісні, цільові установки. Дослідники зазначають, що у розвитку теорії неформальної освіти вивчення сутності самого поняття тільки починає опрацьовуватися. Найбільшою уваги здобув порівняльний напрям, що пов'язаний з виявленням особливостей формальної і неформальної освіти. Заслужують на увагу питання дидактики організації неформальної освіти, засобів навчання, освітнього середовища, вивчення питань антропологічної повсякденності тощо (Ройтблат, 2014)³⁰¹.

Зупинимося на питанні формальної «неформальної освіти більш детально. Становлення й подальший розвиток неформальної освіти в історії педагогіки простежується з ХІХ ст., коли почали виявлятися перші ознаки відмінностей реальної і формальної освіти. В умовах формальної освіти відбувалася підготовка елітарних верств суспільства, а її зміст ґрунтувався на трансляції основ наук, мов, історії, класичного мистецтва, тоді як реальна освіта надавала представникам середнього класу актуальні і необхідні знання. Як відзначають вчені, неформальна освіта як освіта суспільна і / або приватна протиставлена формалізованій, бюрократичній освіті, але не формальній (Мацкевич, В., Мацкевич, С., & Воложадская, 2014, с. 9)³⁰².

Ретроспективний аналіз проблеми показує, що установи неформальної освіти значний період не визнавалися формальними навчальними закладами, проте на сучасному етапі розвитку суспільства знань потреба в неформальній освіті помітно зростає, а відтак постає питання щодо конкретизації місця і ролі цієї освітньої ланки. Тривалий час питання щодо визнання неформальної освіти та її співіснування з формальною викликало гострі суперечки. Однак, за твердженням П. Білетса, обидві форми освіти, маючи певні відмінності, в жодному випадку не заперечують, а, навпаки, доповнюють одна одну (Billets, 2001)³⁰³. Протиставлення формальної та неформальної освіти визнано непродуктивним, доцільними визнаються дії, засновані на взаємодоповненні різних видів освіти.

Варто підкреслити, що упродовж вагомого періоду явного проти-

300 Климов, С. М. (1998). *Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления*. Санкт-Петербург: СПбУЭФ, «Знание».

301 Ройтблат, О. В. (2014). *Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра*. Тюмень: ТОГИРРО.

302 Мацкевич, В., Мацкевич, С., & Воложадская, Т. (2009). *Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы варто и определения*. URL: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/standartyGA.pdf>

303 Billets, P. (2001). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 17–31.

ставлення формальної неформальної і освіти не відбувалося. Наприклад, у США за умови невтручання держави у сферу освіти протиставлення неформальної освіти формальному сектору не спостерігалось до 60-х рр. ХХ ст. Натомість мали місце перспективи наближення і взаємовпливу різних типів освіти: державної, приватної, конфесійної тощо.

Однак у 1967 р. під час міжнародної конференції в Вільямсбурзі неформальна освіта стала частиною міжнародного дискурсу з освітньої політики. Йшлося про ситуацію «світової освітньої кризи», зазначалося, що освітнє й економічне зростання не завжди й не в усьому збігаються, а багато країн відчувають політичні або економічні труднощі у сфері фінансування формальної освіти. Пролунав висновок, що формальні системи освіти країн надто повільно адаптуються до виникаючих соціально-економічних змін, прогрес у розвитку ускладнює не тільки їх власний консерватизм, але й інерція самих суспільств (Smith, 2015)³⁰⁴. Саме ці ідеї й спонукали чітко сформулювати категорії формальної, неформальної та інформальної освіти.

Ще одним важливим чинником, що посприяв виокремленню і посиленню ролі неформальної освіти, на думку зарубіжних дослідників з проблем неформальної освіти, є так звана ідея руху «знизу уверх». Зокрема П. Фордман (Fordham, 1993) акцентує обов'язкову участь учнів в організації і плануванні навчання. Вчений вважає, що такий підхід сприяє розширенню можливості в усвідомленні соціальної структури освіти, а за необхідності дає можливість корегувати³⁰⁵.

Т. Джеффс і М. Сміт (Jeffs, & Smith, 1999) також розвивають означену проблему. Вчені звертають увагу на наявні суперечності у навчальних програмах формальної і неформальної освіти. Освітні програми, ініційовані державою, належать до формальної освіти і організовані за принципом «зверху вниз». Тоді як неформальна освіта спрямована на реалізацію інтересів тих, хто навчається, планується ними, тобто здійснюється «знизу вверх»³⁰⁶.

Отже, неформальна освіта може як доповнювати, збагачувати формальну освіту, так і виступати відокремленим освітнім напрямом складової освіти впродовж життя.

Щодо посилення ролі неформальної освіти у сучасному суспільстві.

Завдяки узагальненням, зробленим на різних методологічних рівнях вивчення неформальної освіти, О. Шапочкіною було сформульовано етапи навчально-пізнавальної діяльності особистості, яка залуча-

304 Smith, M. K. (2015). *What is non-formal education?*. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

305 Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmers in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College.

306 Jeffs, T. & Smith, M. K. (Eds.) (1999). *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?*. Milton Keynes: Open University Press.

ється у неформальну освіту: *інтуїтивний* – характеризує появу мотиву пізнавальної діяльності, виникнення емоції та стійкого інтересу особистості; *нормативний* – пов'язаний з відбором оптимальних методів, засобів, прийомів організації пізнавальної діяльності; *активний* – відбувається вибір особистістю різних форм організації неформальної освіти (курсів, гуртків, секцій) та застосування отриманих компетенцій у навчанні, професійній діяльності, у житті; *креативний* – пошук, прагнення до освіти протягом життя; творча діяльність, що підкріплена стійкою вмотивованістю дій (Шапочкіна, 2011а)³⁰⁷.

Нині система неформальної освіти у розвинених країнах посідає один щабель з формальною, а подекуди й вищий, оскільки саме в ній людина знаходить оптимальні умови для творчого особистісного розвитку. Наприклад, за даними Інституту ЮНЕСКО, у розвинених країнах світу кількість дорослих учасників освітніх програм набагато перевищує кількість дітей і підлітків, які навчаються. У цих же країнах різноманітною освітньою й просвітницькою діяльністю охоплено до 40–50 % дорослого населення (OECD, 2011)³⁰⁸. Статистика показує, що практично в усіх європейських країнах неформальна освіта значно переважає формальну.

Загалом за участю дорослих у різних освітніх програмах країни об'єднано у чотири групи. Країни, де понад 50 % дорослого населення навчаються, належать до першої групи (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія); у другій групі країн кількість людей, які навчаються становить 35–50 % – це Австралія, Канада, Нова Зеландія, США, Австрія; до третьої групи країни належать Бельгія, Франція, Іспанія, Чехія, де відсоток дорослих, які навчаються, коливається від 20 до 35 %. І, нарешті, четверта група країн, до яких належить і Україна, – загальна кількість дорослих, які навчаються, становить менше 20 % (UNESCO, 2009) (Рис. 2.2.3)³⁰⁹.

307 Шапочкіна, О. В. (2011а). Генеза неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*, 2(1), 174–180.

308 OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>

309 UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*, Hamburg: UNESCO.

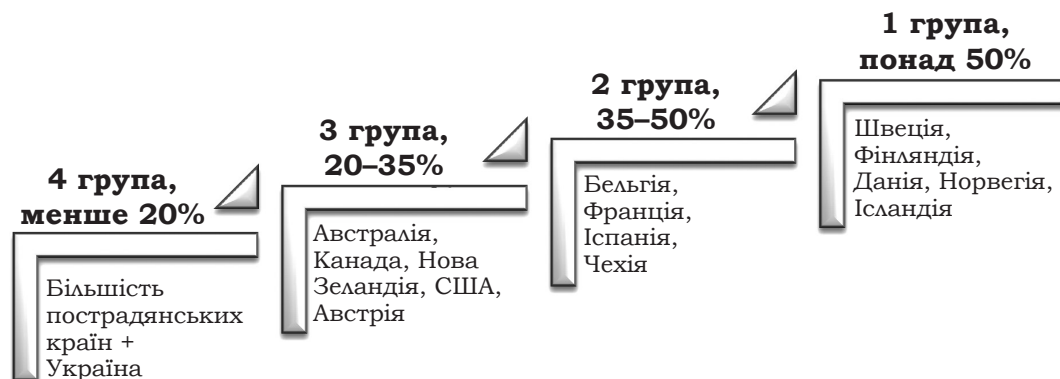


Рис. 2.2.3. Групи країн за участю населення в програмах освіти дорослих

Проілюструємо значення неформальної та інформальної освіти у сучасному освітньому просторі:

- ✓ за оцінкою ЮНЕСКО, 85 % працюючого населення набули необхідні для роботи знання й уміння поза межами формального навчання (ЕК, 2006)³¹⁰;
- ✓ у Скандинавських країнах (Данії, Швеції, Фінляндії) понад 50 % дорослого населення охоплено неформальною освітою (Moskvin, 2009)³¹¹;
- ✓ за даними *Global report on adult learning and education (2009)*, кількість дорослих, які навчаються в системі формальної і позаформальної освіти у першому десятилітті ХХІ ст. в країнах Євро-союзу перевищувала 37 %. Найвищих показників досягнуто в Швеції – 73,4 %, Норвегії – 54,5 %, Фінляндії – 55 % (UNESCO, 2009)³¹².

Така пріоритетність неформальної освіти, на думку І. Скриннік (2006), формується за рахунок її гнучкості, різноманітності форм, а також значних можливостей соціалізації особистості, в опануванні нових соціальних ролей, сприянні духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню (с. 20)³¹³.

Візуалізуємо наведену точку зору даними Евростату.

310 ЕК. (2006). *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006*. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>

311 Moskvin, D. (2009). *Перспективи розвитку неформального і інформального образования*. URL: <http://dmitry-moskvin.livejournal.com/298825.html>

312 UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*, Hamburg: UNESCO.

313 Скриннік, І. К. (2006). *Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций*. (Автореф. канд. пед. наук). Ставропольский государственный университет, Ставрополь.

Статистичний моніторинг та аналіз, що здійснювалися Євростатом у сфері освіти дорослих за останні десять років, показав, що рівень участі у неформальній освіті та навчанні громадян країн ЄС має переважно позитивну динаміку (Рис. 2.2.4.) (Eurostat, 2020)³¹⁴.

314 Eurostat. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en

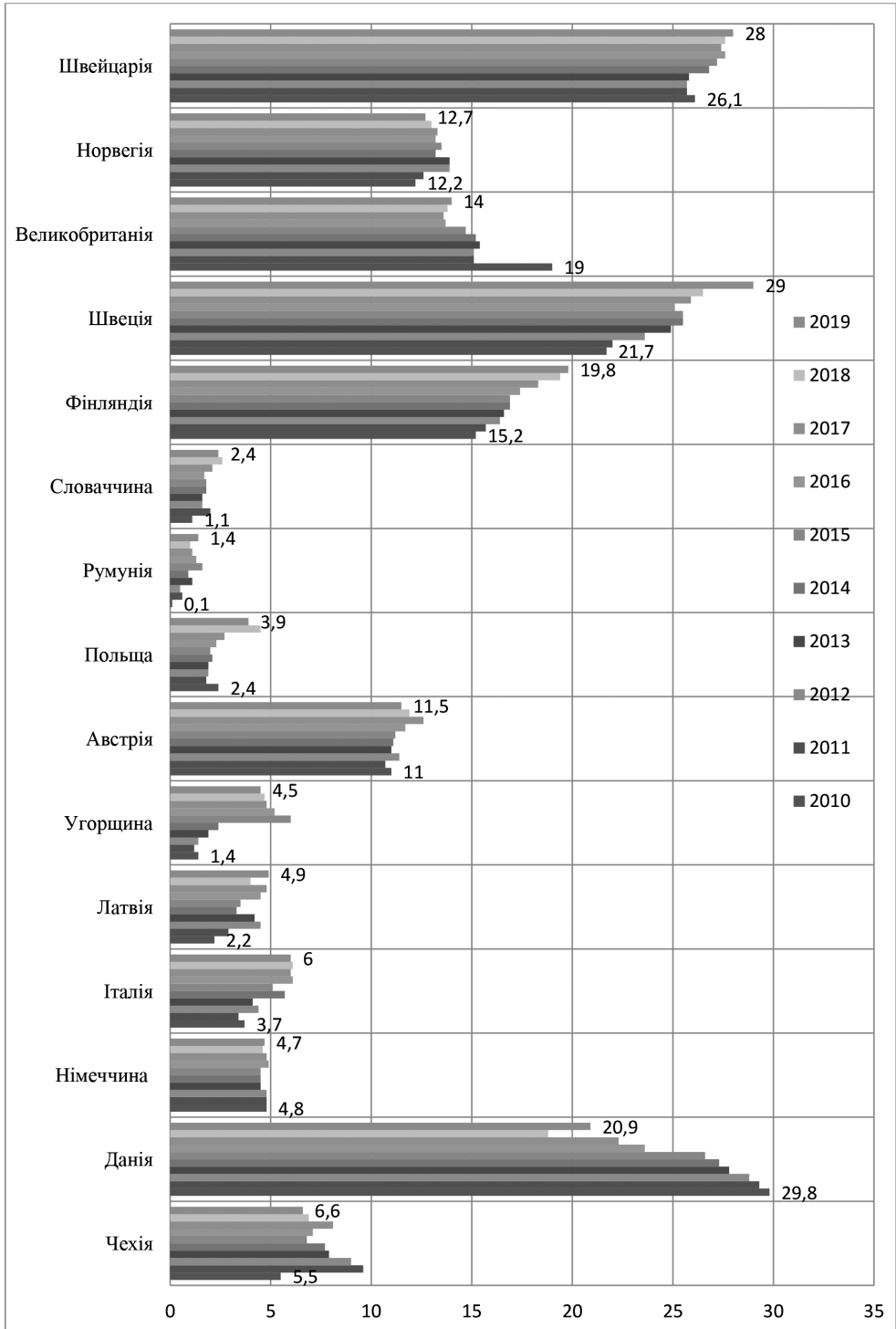


Рис. 2.2.4. Рівень участі у неформальній освіті і навчанні громадян країн ЄС (%) у 2010–2019 рр. (вік 15–64 р.).

Деталізація позитивних змін за першій (2010) і останній (2019) роки аналізу свідчить, що більшість країн збільшила участь громадян у різних програмах неформальної освіти, зокрема Швеція (+7,3 %); Фінляндія (+4,6 %); Угорщина (+3,1 %); Словаччина (+3,3 %) (Рис. 2.2.5)

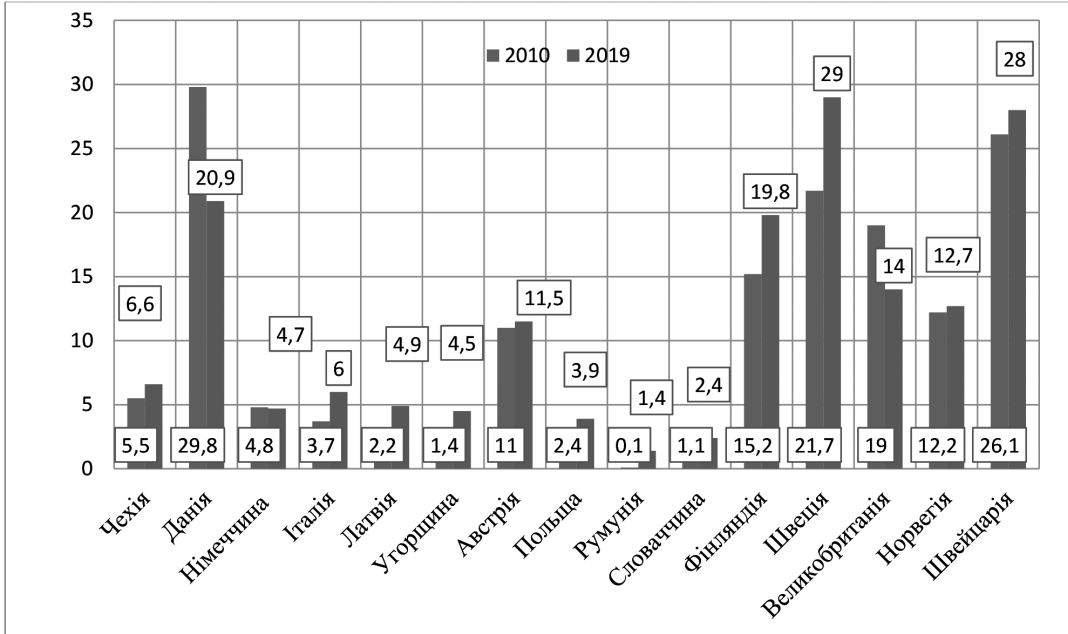


Рис. 2.2.5. Рівень участі у неформальній освіті громадян країн ЄС (%) у 2010 і 2019 рр. (вік 15–64 р.) (Eurostat, 2020)³¹⁵.

Погоджуємося із думкою білоруських дослідників, що сила неформальної освіти криється у сфері її проникнення, пошуках, інноваціях, експериментах. Саме у неформальній освіті можуть бути зреалізовані форми і зміст, що через певні причини, не набули поширення у формалізованій системі. З часом після апробації, перевірки на міцність, життєздатність, затребуваність вони можуть збагатити формальну освіту (Пошевалова, 2008)³¹⁶.

Учені переконані, що у неформальній та інформальній освіті приховано значний потенціал, оскільки використовувани нею форми здатні більш гнучко реагувати на нові потреби і пропонувати системі освіти і ринку праці те, що є на часі. Нова інформація надходить звідусіль й формує інформаційне поле, в якому можна здобувати знання і

315 Eurostat. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_ifs_10&lang=en

316 Пошевалова, Т. (2008). *Неформальное образование в Беларуси: ресурс для развития личности и общества: доклад на II Фестивале неформального образования. Минск, 10–12 октября 2008*. URL: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adukatar_15_Pages_14-16.pdf

нові навички без усвідомлення самого процесу навчання з боку тих, хто їх здобуває (Tamášová, 2010, с. 27)³¹⁷. Саме спроможність задовільнити численні освітні потреби, стимулювати подальший розвиток пояснює зростаючу роль неформальної освіти дорослих.

Натомість недооцінювання її потенціалу призводить нині до соціальних втрат та безпосередніх економічних витрат. Наприклад, ступінь включеності в освітнє середовище частини сучасного суспільства залишається незадовільною. У світі налічується понад 780 мільйон неграмотних дорослих. Навіть у країнах, які задекларували право на 10-річну освіту, понад чверть населення відчувають труднощі під час читання, письма, рахунку, а також у певних соціальних дій – голосуванні, заповненні анкет, розумінні вказівок та інструкцій тощо.

Вирішити це питання можна саме у межах неформальної освіти.

Неформальна освіта дорослих є впливовим чинником, що уможливає розвиток й саморозвиток особистості, актуалізований потребами дорослої людини навчатися впродовж життя, що водночас зумовлено соціально-економічними й культурними змінами в суспільстві. Усвідомлення категорії «неформальна освіта дорослих» потребує ґрунтовного переосмислення, що дасть змогу відобразити нову освітню ситуацію в Україні та світі, засновану на ідеях людиноцентризму, особистісно орієнтованої педагогіки.

В умовах неформальної освіти відбувається розвиток не тільки професійних компетентностей, але й іншого, можливо, більш вагомого напрямку – формування громадянської позиції і соціальне включення. Тобто йдеться про формування компетентностей, необхідних для комунікації, співробітництва, що набуває пріоритетності паралельно із розвитком професійних навичок.

У 2018–2019 рр. за підтримки Німецького представництва DVV International та ГО Міжнародного центру неформальної освіти було проведено пілотне дослідження «Тенденції розвитку неформальної освіти в Україні», мета якого полягала у визначенні сучасного стану неформальної освіти (залученість різних вікових груп у регіонах України, мотиви, перешкоди) та виявленні освітніх потреб користувачів освітніх послуг (тематика, форми навчання населення загалом та його окремих соціальних груп). За результатами було зроблено висновок, що неформальна освіта поступово стає ваговою складовою освіти в країні (Москаленко, 2019)³¹⁸.

Для країн Східного партнерства, до яких належить і Україна, на думку дослідників, спільною проблемою і актуальним завданням є

317 Tamášová, V. (2010). *The conception of formal, non-formal and informal education in Slovakia*. Bratislava: Faculty of Education, Comenius University.

318 Москаленко, Л. (2019). Тенденції розвитку неформальної освіти в Україні (за результатами соціологічного дослідження). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 13, 15–20.

формування культури споживання послуг у сфері неформальної освіти, більш в широкому розумінні – формування світогляду «освіта протягом життя». Адже тягар радянських стереотипів і переважання формальної освіти дотепер виявляється достатньо суттєвим. Сформована культура споживання послуг неформальної освіти одночасно сприяє і підвищенню якості життя, і розширенню ролі громадських організацій в суспільстві, і легітимізації неформальної освіти. Для формування цієї культури необхідно працювати над розвитком тематичних аспектів, які варто визначити як системні зміни у сфері освіти – як на функціональному, так й інституційному рівні.

Водночас не можемо залишити поза увагою окремі факти, що стосуються України.

По-перше, неформальна освіта як визнаний компонент безперервної освіти є достатньо новим для української педагогічної думки як у контексті власне змісту категорії, так і у напрямі методології та практики її організації. Це детерміновано дією низки чинників, що ускладнюють вживання категорії «неформальна освіта» в українських дослідженнях. Досвід організації неформальної освіти є несистемним, що не дозволяє визначити його закономірності, виявити тенденції.

По-друге, в Україні відсутня державна, зокрема й законодавчо-нормативна підтримка таких нових освітніх форм, як неформальна та інформальна освіта і навчання, а також механізми їх оцінювання за межами формальної освіти; бізнес-освіта; навчання для особистісного розвитку.

По-третє, в Україні відсутні чітко сформовані цілі, рівні, ресурси ОВЖ загалом та неформальної освіти зокрема, його бюджетна підтримка і податкові пільги для осіб, які навчаються (Мельник, 2015, с. 6)³¹⁹.

По-четверте, незважаючи на позитивні зрушення, що відбуваються в законодавчому полі, збільшення досліджень в галузі неформальної освіти існує сукупність проблем, зокрема щодо провайдерів освітніх послуг, пов'язаних із відсутністю інформації, яка б формувала чітке розуміння щодо освітніх потреб цільових груп, визначенню бар'єрів, які стоять на заваді долучення до освітнього процесу.

Вважаємо за доцільне додати і висновки науковців Національного інституту стратегічних досліджень. Так в аналітичній записці зазначено, що однією з найбільш істотних проблем становлення системи неперервної освіти є подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої й несуттєвої. Нерозуміння специфіки неформальної освіти та її соціального потенціалу (порівняно з традиційною

319 Мельник, С. В. (2015). *Аналитический обзор «Квалификации в сфере обучения на протяжении всей жизни: Как рассматривать профессиональные квалификации, в том числе приобретенные в результате неформального и спонтанного обучения, а также регулируемые профессии в Украине? Должны ли они входить в состав НРК?»*. Киев: ЕТФ.

шкільною або вищою освітою) породжується недостатньою увагою до вивчення проблем освіти дорослих. Необхідно в масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку неформальної пізнавальної й навчальної діяльності різного контингенту дорослих, мотиваційні особливості й механізми самоорганізації цієї діяльності³²⁰

Поступово Україна приєднується до інших країн світу, де неформальна освіта перетворилася у впливову й самостійну ланку національної системи освіти. Найбільш сміливі прогнози, на думку О. Огієнко (2009), дозволяють припустити, що через кілька десятків років неформальна освіта посяде домінуючу позицію у системі освіти дорослих (с. 337)³²¹. Це актуалізує проблему підтвердження й визнання результатів неформальної та інформальної освіти, розроблення прозорих, зрозумілих механізмів їх оцінювання як у національному, так і європейському контексті.

Проаналізуємо це питання у наступному підрозділі.

2.2.2. Досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих (НІО)

Упродовж останніх декількох десятків років проблема неформальної освіти та визнання її результатів осмислюється й активно дискутується у науковому дискурсі. Принагідно підкреслимо, що одним із важливих кроків щодо популяризації неформальної освіти є саме визнання її результатів, сертифікація та акредитація. Поступово на практиці починають створювати й активно поширювати такі механізми. Їх використання, безсумнівно, є потужним стимулом для поновлення навчання й надає можливість заощаджувати як матеріальні, так і людські ресурси.

Причому це стосується як визнання результатів академічної освіти, так і визнання професійних навичок, здобутих поза межами формальної освіти.

Як зазначає Б. Железов, навички, знання і вміння, набуті шляхом неформального навчання, є більш ефективними, мають стійкий характер, а їх використання досить важливе в умовах конкурентного економічного зростання і людського розвитку. Приміром, в Німеччині, можна отримати диплом програміста після 4-х років практичної роботи у сфері ІКТ, маючи при цьому диплом про вищу освіту в іншій сфері. В Австрії кваліфікацію «інженер» можна отримати після 3-річного прак-

320 Аналітична записка. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>

321 Огієнко, О.І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина XX століття)*. (Дис. док. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

тичного досвіду із вказаної спеціальності (Железнов, 2010, с. 59–60)³²². І. Лагутіна теж переконана, що запровадження підтвердження кваліфікації, здобутої шляхом неформального навчання, надасть змогу вирішити цю проблему працівникам, які мають відповідний практичний професійний досвід (Лагутіна, 2014, с. 188–189)³²³.

Отже, провідною тенденцією сучасного періоду розвитку неформальної освіти дорослих став всесвітній рух за визнання, валідацію й акредитацію результатів неформальної та інформальної освіти, проголошений і всіляко підтримуваний міжнародними освітніми організаціями, багатьма країнами світу, що підтверджується численними документами, прийнятими у цій сфері (Василенко, 2016, с. 68)³²⁴. З-поміж них – «Європейські Рекомендації з визнання та валідації результатів неформальної та інформальної освіти» (2015)³²⁵ (CEDEFOP, 2015), Рекомендації Ради Європи з валідації неформальної та інформальної освіти (2012)³²⁶ (Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning, 2012); Рекомендації ЮНЕСКО з визнання, сертифікації та акредитації результатів неформального та інформального навчання (2012) (UNESCO, 2012)³²⁷; План дій ЮНЕСКО з розвитку освіти після 2015 року «Забезпечення справедливої освіти і навчання протягом усього життя для всіх до 2030 року» (UNESCO, 2015)³²⁸ та ін.

Необхідність визнання результатів НФО обумовлюється сукупністю чинників: демографічних, економічних, географічних, політичних і соціальних. Визнання при цьому може мати позитивний соціальний ефект як для працівників, які підвищують таким чином свій статус, так і для суспільства, його макроекономічного розвитку. До соціальних ефектів відносять, наприклад, визнання кваліфікації або доступ до наступних рівнів освіти для тих, хто з певних причини не мав можливості отри-

322 Железнов, Б. В. (2010). Аналіз політики стран – членов ОЭСР в области признания результатов неформального и информального образования. *Вестник международных организаций*. 1(27). 51–62.

323 Лагутіна, І. (2014). Особисті немайнові трудові права працівників у системі трудових прав. Одеса : Фенікс.

324 Василенко, О. В. (2016). Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід). В О. В. Аніщенко (Ред.), *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика* (с. 68–129). Київ: ІПОД НАПН України.

325 CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office.

326 Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning. (2012). *Official Journal of the European Union*, C 398. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222(01))

327 UNESCO. (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

328 UNESCO. (2015). *UNESCO post-2015 education development agenda «Ensure equitable education and lifelong learning for all by 2030»*. Paris: UNESCO.

мати формальну освіту. Зокрема це можуть бути особи, які проживали на території, що тривалий час перебувала в умовах конфлікту або просто географічно віддаленої від освітніх установ, інваліди, іммігранти, особи, які погано володіють мовою.

Необхідно додати, що в окремих країнах актуальність й затребуваність заходів з визнання результатів неформальної та інформальної освіти обумовлена вагомістю частки цих видів освіти, яка іноді сягає половини або навіть більше у межах навчання освіти впродовж життя. Цей факт можна пояснити пролонгованими змінами на ринку праці, що передбачають постійне оновлення професійних компетентностей через зміни у професійній діяльності.

Водночас у Четвертому всесвітньому звіті «Про навчання і освіту дорослих – Не залишайте нікого позаду: участь, справедливість та інклюзія», підготовленому Інститутом ЮНЕСКО, зазначено, що найнижчий рівень прогресу у сфері політики освіти впродовж життя зафіксовано саме у напрямі визнання, сертифікації і акредитації неформального та інформального навчання. Прогрес у цій сфері констатували 66 % країн³²⁹.

Для України цей висновок є особливо актуальним. Проте наразі проблема неформальної освіти і визнання її результатів, підготовки часткових кваліфікацій, їх «легалізація», зокрема і через НСК і НРК, диверсифікація підготовки й визнання прокваліфікацій з регульованих професій, участь професійних асоціацій у сфері підготовки кадрів та ін., практично не вивчається (Мельник, 2015)³³⁰.

Отже, аналіз змісту і ролі неформальної освіти у сучасному суспільстві був би неповним без розгляду механізмів з визнання (валідації) результатів цієї складової системи освіти впродовж життя.

Валідація неформальної та інформальної освіти (НІО) має вагоме значення для усієї Європи. Більшість країн-членів Організації економічного співробітництва і розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)), Європейської комісії є учасниками кластеру (група експертів) з взаємного навчання. Валідацію вони розглядають як важливий елемент національної політики у сфері освіти, навчання і забезпечення якості (Калицкий, 2011, с. 7)³³¹.

329 4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion, 2020 <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>.

330 Мельник, С. В. (2015). Аналитический обзор «Квалификации в сфере обучения на протяжении всей жизни: Как рассматривать профессиональные квалификации, в том числе приобретенные в результате неформального и спонтанного обучения, а также регулируемые профессии в Украине? Должны ли они входить в состав НРК?». Киев: ETF.

331 Калицкий, Э. М. (Ред.). (2011). *Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения* (пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко). Минск: РИПО.

У європейських документах зазначено, що визнання результатів неформальної та інформальної освіти – суттєвий внесок у прагненні країн Європейського Союзу до досягнення розумного, сталого і всеосяжного розвитку у межах Стратегії «Європа–2020» (Naked-science, 2019)³³².

Наприклад, у Великобританії прийнято законодавчі норми з метою визнання результатів неформальної освіти. У 1989 р. було введено «Національну систему професійних кваліфікацій», де йдеться про гнучку модульну систему, орієнтовану на кінцевий результат і відкриту для усіх форм і місць проведення навчання. Фінляндія є однією із небагатьох країн Європи, де існує підтримувана державою постійно діюча система визнання результатів освіти, здобутої у неформальній системі або інформально.

Експерти обґрунтовують, доцільність впровадження системи визнання результатів неформальної освіти спираючись, як мінімум, на два чинники: необхідність просування ідеї безперервної освіти впродовж життя та створення ефективної, відповідної вимогам ринку праці системи навчання дорослих. Чинники є взаємодоповнювальними і можуть створювати синергетичний ефект як для економіки (підвищується кваліфікація фахівців), так і для особистості (надається підтримка і створюються умови заохочення для безперервного навчання).

Очевидно, ці й багато інших передумов сприяли зацікавленості установ і організацій, які давно займаються наданням освітніх послуг для дорослих, ідеєю оцінювання результатів позаформальної освіти і навчання. Впродовж тривалого часу такі організації, як Transfine, Refine и Tuning, вивчали означену проблему.

Участь значної кількості країн, а також висновки Єврокомісії свідчать, що валідація є суттєвим елементом національних політик у сфері освіти, навчання і працевлаштування.

Валідація неформальної й інформальної освіти і навчання у Європі може бути реалізована різними способами. Наприклад, у разі, коли валідацію беруть до уваги як інтегральну складову чинної системи освіти, її розглядають як ще один освітній маршрут, затверджений на національному рівні, що призводить до досягнення результатів навчання і можливої сертифікації. В окремих країнах валідація неформальної й інформальної освіти функціонує паралельно із формальною системою. Управління нею здійснюється інакше, але тут використовуються елементи інфраструктури формальної освіти як освітні критерії співвіднесення і стандарти неформальних кваліфікацій. Ще один варіант, коли валідація представляє зовсім відокремлений процес, що має специфічні форми визнання і не пов'язаний із формальною

332 Naked-science. (2019). *Соціологи обнарзужили парадокси в неформальному освітанні студентів*. URL: <https://naked-science.ru/article/sci/sociologi-obnaruzhili-paradoksy-v>

системою ні інститутційно, ні у частині стандартів або сертифікації (CEDEFOP, 2009)³³³.

Досвід показує, що процедура визнання результатів неформальної й інформальної освіти може здійснюватися як освітніми установами, так і незалежними інституціями. Сенс самої процедури полягає в офіційному визнанні у людини певної кваліфікації у межах формальної системи кваліфікацій. При цьому кваліфікаційні рамки визначають сукупність знань, навичок і умінь, а також їх динамічне поєднання у вигляді компетенцій для освіти різного рівня і різних сфер використання. Варто зауважити, що, окрім наявності кваліфікаційних рамок, важливою умовою ефективності визнання є забезпечення якості самої процедури, яка може відбуватися через різні форми: співбесіди, екзамени, тести, симуляції, спостереження за працею.

Усвідомлюючи важливість і актуальність навчання поза формальною освітою, Радою ЄС у травні 2004 р. було прийнято низку спільних європейських принципів визнання результатів неформального і спонтанного навчання. Європейські принципи повинні використовуватися як керівництво і відправна точка для розроблення і впровадження методів оцінки і систем сертифікації результатів неформального навчання.

У процедурі визнання вирізняють шість основних блоків:

- ✓ мета визнання;
- ✓ права індивідуума;
- ✓ відповідальність установ і засновників;
- ✓ довіра і надійність;
- ✓ неупередженість;
- ✓ достовірність і легітимність.

Європейські принципи не дають конкретних методологічних або інституційних рішень, оскільки останні повинні відповідати місцевим, регіональним, національним потребам або потребам певної сфери діяльності. Однак вони вказують на ряд основних вимог, виконання яких необхідне для досягнення і збереження довіри, неупередженості та достовірності. Запропоновані принципи базуються на цілісному підході до оцінювання сукупності знань і компетенцій людини і пропонують перехід від фрагментарних дій з оцінки та підтвердження результатів неформального навчання до системних.

Аналіз сучасного досвіду європейських країн дозволяє визначити сукупність чинників, здатних забезпечити успішне проведення процедур визнання результатів НІО:

- активне співробітництво і консультування;
- фінансове і кадрове забезпечення;

333 CEDEFOP. (2009). *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.

- підготовка і навчання кадрів, які беруть участь у реалізації відповідної політиці і законодавчих ініціативах;
- використання чітких орієнтирів, зокрема кваліфікаційні рівні та стандарти;
- розроблення методик, орієнтованих на освітні результати;
- забезпечення якості, моніторингу і оцінювання задля об'єктивності і достовірності результатів;
- навчання на основі досвіду й обмін досвідом.

Зазвичай країни трактують «визнання результатів» по-різному, залежно від впроваджуваної державної політики. Наприклад, в Угорщині, Ісландії, Норвегії та ін. країнах визнання НІО сприймають як зняття бар'єрів для здобуття формальної освіти. Інший варіант, коли визнання результатів використовують задля формалізації у вигляді документа встановленого зразка (Reuling, & Hanf, 2003)³³⁴.

Єдиною країною, де на основі визнання результатів НІО відкрито доступ до будь-яких кваліфікацій, є Ірландія. Тоді як у Норвегії, Австралії, ЮАР, Нідерландах доступ відкрито до обмеженого спектру кваліфікацій. Однак питання щодо розширення спектру й доцільності визнання будь-яких кваліфікацій залишається відкритим (Табл. 2.2.2.).

У західноєвропейській вищій освіті існує декілька національних моделей визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Найбільш успішними вважається французька та британська моделі. Французька модель застосовується в Університеті Західної Бретані (м. Брест, Франція), а британська модель найбільш успішно впроваджується в Університеті Честера, Університеті Дербі і Університеті Міддлсекса (Field, 2006)³³⁵.

Таблиця 2.2.2.

Доцільність визнання неформальної та інформальної освіти (OECD, 2010)³³⁶

| Напря́м | Країна | Опис сутності практики |
|--|--|--|
| Другий шанс здобути сертифікат про формальне навчання і початкову підготовку | Канада Мексика Норвегія Чилі Іспанія | Навчання дорослих на основі системи освіти |

334 Reuling, J., & Hanf, G. (2003). *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning: Background Report for Germany*. Bonn: OECD.

335 Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

336 OECD. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD.

| | | |
|--|--|---|
| Скорочення навчання у формальній освіті | Угорщина Чилі Великобританія Бельгія | Модульні програми вищої освіти з можливістю виключення частини курсів за вибором з наданням спеціальних кредитів за проходження НІО |
| Доступ до вищої освіти | ЮАР Великобританія Бельгія | Доступ до курсів у межах програм вищої освіти |
| Отримання кваліфікації відповідно до професійних навичок | Нідерланди Німеччина ЮАР Бельгія | Спеціальні процедури, що дозволяють здобути офіційну кваліфікацію |
| Покращання професійної освіти | Іспанія Мексика Австралія Великобританія | Упровадження стандартів, заснованих на результатах навчання, що передбачають визнання результатів НІО |
| Визнання загальних професійних компетенцій | Бельгія Угорщина Канада Греція Німеччина | Європейська ліцензія на уміння використовувати комп'ютер, знання мов, входження у професійні співтовариства |

З 1998 р. в Університеті Честера стала можливою процедура визнання результатів неформальної та спонтанної освіти, здобутих під час трудової діяльності особами, які не навчалися у закладах вищої освіти. Для таких осіб було створено Центр визнання результатів навчання, здобутих на робочому місці (CenterforWork-BasedStudies). Співробітники Центру розробили методика оцінювання результатів неформальної та спонтанної освіти і варіанти створення альтернативних освітніх траєкторій. Така методика використовується згідно зі встановленою в Університеті процедурою визнання результатів неформальної й спонтанної освіти.

В Університеті Західної Бретані впроваджено подібну модель. Найбільш вагомими її відмінними ознаками є публічна процедура – усна презентація здобувачем результатів навчання перед спеціальною комісією; можливість перезарахування усіх дисциплін навчального плану і здобуття відповідного ступеня без проходження будь-яких додаткових модулів.

Цікавим є такий факт: відповідно до рекомендацій Ради Європи³³⁷ усі університети Європи повинні були ще з 2013 р. розпочати процес

337 Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning. (2012). *Official Journal of the European Union*, C 398. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222(01))

визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Проте цей процес у країнах континентальної Європи тільки розпочинається й більшість європейських країн поки не мають власної національної стратегії у цій сфері (Talbot, 2016, с. 7)³³⁸.

Розглянемо приклади окремих країн щодо вирішення питання валідації НІО.

Республіка Корея має доцільно структуровану Банківську систему академічних кредитів. Це освітня система, яка офіційно визнає різні типи освітнього досвіду у межах формальної і позаформальної освіти. Відкритість системи полягає в уможливленні навчання у будь-який час, у будь-якому місці, з обраним темпом навчання, а сам процес навчання відбувається за кредитами й надає можливість здобути ступінь бакалавра (24 напрями) і магістра (14 напрямів). Така її відкритість, зручність може бути визнана як шлях до створення суспільства безперервного навчання.

Наразі ця Банківська система академічних кредитів є доволі потужною – вона представлена 495 освітніми установами різних типів. 3-поміж них – 129 центрів неперервної освіти за угодами з університетами, 100 таких Центрів за угодами з коледжами, 34 коледжі, 65 приватних професійних інститутів, 38 приватних технічних інститутів, 27 військових шкіл та ін.

Банківська система академічних кредитів була представлена в Організації економічного співробітництва як Система економічного співробітництва і розвитку впродовж усього життя, провайдерами якої є формальна, неформальна й інформальна освіта (Ministry of Education, Science and Technology, 2009)³³⁹.

Франція може розглядатися як європейська країна-лідер у сфері ідентифікації й визнання неформальної освіти. У країні, де особливо поцінуються формальні кваліфікації, існує давня традиція валідації (визнання) результатів неформальної освіти (Bjornavold, 2000)³⁴⁰. Традиція налічує уже понад двадцятирічну історію становлення і розвитку.

Перші ініціативи з цього напрямку мали місце ще у 1985 р. з введенням системи реєстрації компетентностей, мета якої полягала у сприянні роботодавцям і працівникам щодо ідентифікації й оцінювання професійних компетентностей, а також сприянні професійному розвитку і використанню компетентностей на самому підприємстві.

338 Talbot, J. (2016). *A Case Study in the Development of a Work-Based Learning and the Possibility of Transfer to Continental European Universities: The WBIS programmer at the University of Chester*. England: University of Chester Press.

339 Ministry of Education, Science and Technology. (2009). *Academic Credit Bank System*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology.

340 Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Наступна важлива ініціатива країни полягала у створенні національної системи професійної освіти і навчання для компетентностей, здобутих поза межами офіційних навчальних установ. З 1992 р. у країні можна отримати свідоцтво про професійну освіту (різного рівня) на основі оцінювання неформальної і попередньої освіти (закон від 20.07.1992 р.) (Colardyn, & Bjornavold, 2004)³⁴¹.

Завершення формування нормативно-правової бази щодо визнання результатів неформальної освіти і позаформальної освіти, а також сертифікації кваліфікацій, здобутих через досвід роботи, пов'язано із Законом 2002 р. з соціальної модернізації («Validation des Acquis de l'Expérience» (VAE)). Саме тоді було впроваджено у державну законодавчу систему поняття «валідація знань, набутих шляхом досвіду».

Цим Законом VAE набувала чинності видача сертифікатів на основі сумативної і формативної валідації. Наприклад, людина, яка має досвід роботи понад 5 років, набуває право доступу до валідації знань, здобутих у межах неформальної освіти або через досвід.

У цих процесах важлива роль належала Французькій торговельно-промисловій палаті, яка саме і розробляла процедури і стандарти для оцінювання, незалежні від системи офіційної освіти (Литвинова, 2003)³⁴².

Незалежне оцінювання компетентностей (формативний підхід) уможливає «оцінювання професійного й особистісного досвіду; виявлення й оцінювання знань і навичок, здобутих на робочому місці; визначення потенціалу особистості та ін.» (Калицкий, 2011, с. 41)³⁴³.

Діє п'ятиступенева процедура:

- 1) Інформування щодо можливостей підтвердження процедур і напрямів, що пропонують установи задля можливості вибору.
- 2) Формальне підтвердження обґрунтованості заявки.
- 3) Підготовка досьє, збір доказів і тестів; надання допомоги консультанта, який контролює процес.
- 4) Перевірка досьє членами журі, спостереження за кандидатами у процесі роботи або тестування в акредитованих центрах.
- 5) Прийняття рішення і оповіщення кандидата, а також складання плану дій у разі часткового підтвердження.

За результатами аналізу консультант акредитаційного центру видає документ і рекомендацію щодо наступних дій задля досягнення

341 Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, 69–89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x.

342 Литвинова, Н. П. (2003). Создание оптимальной модели управления системой образования взрослых. В *Образование взрослых-глобальный диалог* (с. 20–24). Санкт-Петербург: СПбГИПСР.

343 Калицкий, Э. М. (Ред.). (2011). *Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения* (пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко). Минск: РИПО.

цілей. Однак ця система не позбавлена недоліків, одним з яких є недосконала методологія самої валідації. В експертів виникають труднощі у процесі формалізації досвіду кандидатів (Colardyn, & Bjornavold, 2004, с. 9)³⁴⁴.

Фінляндія – країна, яка має потужну систему неформальної освіти (див. п.2.3.1.), представлена широким спектром освітніх програм, застосуванням особистісно-орієнтованого навчання і добровільної участі. Система валідації неформальної та інформальної освіти Фінляндії підтримується державою. Цей процес постійно удосконалюється і стандартизується (CEDEFOP, 2018)³⁴⁵.

У системі освіти Німеччини пріоритетного розвитку наразі набувають міжпрофесійна мобільність і неперервна освіта, що значно актуалізувало неформальну і спонтанну (інформальну) форми освіти (DIPF, DIE, & IES, 2004, с. 11)³⁴⁶. Підтвердження компетентностей, здобутих під час такого навчання, здійснює Німецький інститут молоді із застосуванням паспорту компетентностей (Kompetenzbilanz), що має багаторівневу систему оцінювання³⁴⁷ (DIPF, DIE, & IES, 2004, с. 74). Створення такого паспорту було результатом реалізації двох дослідницьких проєктів: Weiterbildungspass (Паспорт неперервної освіти) і Lernkultur Kompetenzentwicklung (Розвиток компетенцій як культур навчання). У рамках першого проєкту (Weiterbildungspass) відбувається дослідження застосування паспорту неперервної освіти (Bretschneider, & Preißer, 2003)³⁴⁸. Саме у результаті першого проєкту було створено модель національного паспорту. Функціонал моделі полягав у підтвердженні й оцінюванні компетентностей, набутих в умовах неформальної освіти, визначенні життєвих, професійних цілей власника паспорту і спонукання його до реалізації поставлених завдань. Другий проєкт Lernkultur Kompetenzentwicklung було спрямовано на розроблення і апробацію ефективних освітніх програм, підвищення професійної компетентності, вивчення можливостей раціоналізації неформальної освіти.

344 Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning : policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, 69–89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x.

345 CEDEFOP. (2018). *Validation of Non-formal and Informal Learning*. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning>

346 DIPF, DIE, & IES. (2004). *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens*. Frankfurt am Main: BMBF.

347 Там само.

348 Bretschneider, M., & Preißer, R. (2003). *Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

У Нідерландах валідація кваліфікацій, набутих учителями у системі неформальної освіти здійснюється під час процедури оцінювання EVC (Erkenning Verworven Competenties). Проходження тесту на професійну придатність дозволяє визначити у кандидатів мінімальний рівень університетської освіти, наявність необхідних компетентностей для початку здійснення педагогічної діяльності. Паралельно кандидати приймаються на курс навчання, по закінченню якого передбачається набуття кваліфікацій викладача (Калицкий, 2011, с. 51)³⁴⁹.

У Великобританії роботу зі створення нормативної бази з визнання результатів неформальної освіти було розпочато достатньо давно, тобто заходи щодо подолання дезінтеграції професійної освіти було вжито своєчасно (Bretschneider, & Preißer, 2014, с. 4)³⁵⁰. Упровадження національних професійних кваліфікацій (NVQs) у 1989 р. забезпечило наявність модульної системи, що ґрунтується на практичному навчанні і є альтернативою шкільній освіті (Bretschneider, & Preißer, 2014, с. 78)³⁵¹. У країні офіційно неформальну освіту було визнано Департаментом бізнесу, інновацій і кваліфікацій у 2009 р.

У Канаді більшість державних коледжів визнають результати попередньої освіти. Наприклад, у штатах Британська Колумбія, Квебек і Онтаріо пропонують процедуру визнання освіти дорослих на рівні середньої школи. Визнання використовують для оцінювання знань і навичок за конкретними критеріями. Встановлення чітких, вимірних критеріїв є передумовою якісного процесу оцінювання. Для оцінювання можуть використовуватися різні методи, наприклад, демонстрації, структуровані інтерв'ю, презентація прикладів або продукції. Важливим є те, що оцінка не визнає досвіду, вона визнає знання і навички, які можна набути через досвід.

У Канаді немає національних стандартів для процедури оцінювання результатів попередньої освіти. Проте більшість навчальних установ і органів професійного ліцензування й сертифікації реалізують офіційну політику задля спрямування цієї діяльності. На думку канадійців, визнання компетентностей, набутих у межах неформальної освіти, має певні переваги, зокрема це пов'язано із доступом до якісної освіти, усуненням необхідності вивчати уже відомі явища, допомогою створювати чіткі плани і цілі. Окрім того, дослідженнями доведено, що визнання знань й умінь підвищує впевненість, почуття власної

349 Калицкий, Э. М. (Ред.). (2011). *Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения* (пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко). Минск: РИПО.

350 Bretschneider, M., & Preißer, R. (2003). *Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

351 Там само.

гідності, а також мотивацію до навчання. На національному рівні питання визнання результатів попередньої освіти займається Рада міністрів освіти Канади і Канадська асоціація з оцінювання попереднього навчання (CICIC, 2020)³⁵².

У Республіці Казахстан відповідно до Закону «Про освіту» від 2007 р. було затверджено Правила визнання результатів навчання, здобутих дорослими через неформальну освіту, надану організаціями, внесеними у перелік установ, що мають право надавати неформальну освіту (*Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан, 2020*)³⁵³. У правилах зазначено документи, що підтверджують результати навчання, – сертифікат або свідоцтво про завершення навчання. Для визнання результатів навчання організація освіти створює комісію. Комісія складається з непарної кількості членів, до складу якої входять викладачі організації освіти.

Варто зазначити, що саме практика неформальної освіти є важливим показником досягнення цілей, заявлених на політичному рівні (Веремейчик, 2008)³⁵⁴.

Документ щодо загальноєвропейських принципів визнання результатів неформальної освіти набув чинності у 2004 р. Три роки потому (2007 р.) Європейський центр розвитку професійної освіти здійснив масштабне дослідження з метою визначення рівня впровадження у практику запропонованих принципів і методів визнання результатів неформальної освіти.

За результатами дослідження було виокремлено три групи країн (Рис. 2.2.6).

352 CICIC. (2020). About The Canadian Information Centre for International Credentials (CICIC). URL: [https://www.cicic.ca/1293/about_the_canadian_information_centre_for_international_credentials_\(cicic\).canada](https://www.cicic.ca/1293/about_the_canadian_information_centre_for_international_credentials_(cicic).canada)

353 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан №508: Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных взрослыми через неформальное образование, предоставляемое организациями, внесенными в перечень признанных организаций, предоставляющих неформальное образование. (2018). URL: https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-V1800017588/

354 Веремейчик, Г. (2008). Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики. *Адукатор*, 2(14), 20–21.

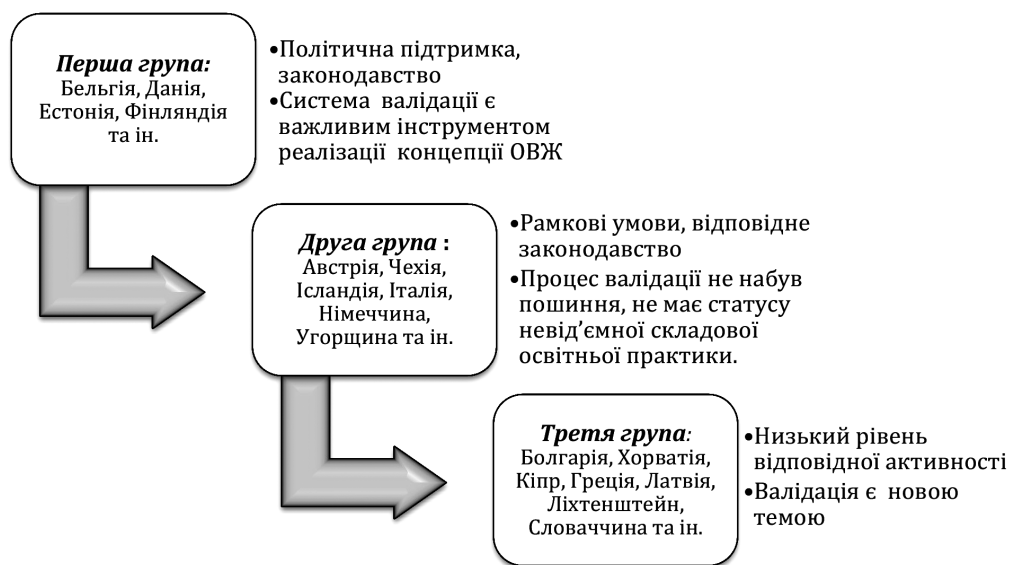


Рис. 2.2.6. Групи країн за рівнями визнання результатів неформальної освіти.

Представимо їх більш детальний опис.

Перша група (Бельгія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Словенія, Румунія, Іспанія і Великобританія) – країни, в яких процес валідації набув повсякденних реалій. У цих країнах неформальна освіта як складова концепції неперервної освіти має суттєву політичну підтримку. Система оцінювання й підтвердження знань і кваліфікацій, незалежно від способу їх набуття, є важливим інструментом реалізації цієї концепції у житті.

Друга група (Австрія, Чехія, Ісландія, Італія, Німеччина, Угорщина, Литва, Люксембург, Мальта, Польща і Швеція) – країни, які створили рамкові умови і мають певний досвід. Більшість цих країн мають відповідне законодавство, окремі країни розробили підходи і методи визнання результатів НІО, а також здійснювали апробацію методології. Водночас цілісно процес валідації не набув поширення й не став невід'ємною складовою освітньої практики.

Третя група (Болгарія, Хорватія, Кіпр, Греція, Латвія, Ліхтенштейн, Словаччина і Туреччина) – країни із найнижчим рівнем відповідної активності. Для більшості з них валідація є абсолютно новою темою, гіпотетично може вплинути на усталену систему освіти, а відтак викликає супротив. Ініціатива належить приватним і/або громадським організаціям.

У 2010 р. було опубліковано документ «Визнання неформального та інформального навчання: практика країн», в якому було зроблено спробу типологізації підходів до визнання НІО у різних країнах.

Практика показала наявність шести основних моделей, які поширені у різних країнах (Рис. 2.2.7).



Рис. 2.2.7. Моделі визнання НЮ та країни поширення.

Опис моделей представлено у табл. 2.2.3.

Таблиця 2.2.3.

**Моделі визнання НЮ у різних країнах
(OECD, 2010)³⁵⁵**

| Модель | Характеристика | Країни |
|-----------------|---|-----------------|
| Системна | <p>Країни реалізують політику, спрямовану на активне включення у діяльність, мають налагоджену систему, визначені цілі і завдання, а також культуру визнання результатів НЮ. Риси моделі:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наявність законодавчої основи або суспільно-політичного консенсусу; – усталені практики; – доступність для різних груп населення; – усталене фінансування; – забезпечення якості; – охоплення усіх рівнів і секторів формальної освіти; – велика кількість учасників; – високий рівень позитивного сприйняття у суспільстві; – регулярне оцінювання результатів і стала звітність | Країни відсутні |

³⁵⁵ OECD (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD.

| | | |
|----------------------------|--|---|
| Квазі-системна | Країни, які провадять політику доступності, на основі системного підходу і визначеними стратегічними цілями. Ознаки моделі: <ul style="list-style-type: none"> – наявність законодавчої основи або суспільно-політичного консенсусу; – доступність для усіх осіб і груп населення; – усталене фінансування; – забезпечення якості; – залучення усіх рівнів і секторів освіти | Ірландія, Нідерланди Данія, Норвегія |
| Цілісних практик | Країни, які мають розуміння стратегічних цілей. Йдеться про наявність: <ul style="list-style-type: none"> – сукупності практик; – доступності для людей з різним рівнем освіти; – періодична фінансова підтримка | Австралія, Канада, ЮАР, Великобританія, Бельгія |
| Окремих практик | Країни, які мають певні цілі. Характерні ознаки: <ul style="list-style-type: none"> – практики, спрямовані на задоволення потреб окремих груп населення; – періодичне фінансування; – для визнання результатів НІО відкрито лише окремі рівні і сектори | Німеччина, Іспанія, Італія, Корея, Мексика, Ісландія, Швейцарія |
| Зародкової практики | Країни, які демонструють виражену зацікавленість. Є декілька прикладів в окремих дуже вузьких сферах | Австрія, Чилі, Словенія |
| Початкової фази | Країни, де окремі групи виявляють інтерес до концепції визнання. Для моделі притаманні: <ul style="list-style-type: none"> – декілька проєктів дуже обмеженого масштабу; – публічні заяви на рівні навчання впродовж життя; – декілька політичних документів; – відчутна інерція | Угорщина, Греція, Чехія |
| | Відсутність практик, політичних документів і заяв, інтерес до концепції не виражений | |

Представимо досвід України у сфері визнання / валідації результатів неформальної та інформальної освіти і навчання.

Неформальне професійне навчання та підтвердження його результатів є достатньо новими для України, оскільки на законодавчому рівні його встановлено у 2012 р. Законом України «Про професійний розвиток працівників», тому окремих досліджень, досі не здійснювалося, лише окремі аспекти вказаної проблеми можна знайти у працях А. Барського, Г. Бондар, К. Голікової, М. Дрозача, О. Кримської, І. Лагутіної та ін.

Нині у країні не існує механізму визнання НІО на державному рівні. Виключення становить професії кухар (3-6 розрядів); зварник (6-8 розрядів (I-III рівні кваліфікації) та охоронник (1-2 розрядів). Міністерство соціальної політики України надало право двом центрам професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості і одному ПТУ підтверджувати кваліфікацію. За даними Державної служби зайнятості України, впродовж 2016–2019 рр. близько 200 осіб скористалися цією послугою (Баланюк, 2020)³⁵⁶.

Актуальними залишаються питання щодо переліку компетенцій, які можна набути шляхом неформального навчання, а також розробка Національних рамок кваліфікацій (НРК), які визначали б місце неформального навчання в системі НРК (Паращук, Усатенко, 2012, с. 8)³⁵⁷.

В Україні існує попит на фахівців, підготовка яких наразі не здійснюється у формальній системі освіти. Наприклад, зараз є запит на енергоаудиторів, працівників у сфері будівництва доріг та ін. Бізнес самостійно прагне вирішувати ці проблеми. Так, компанія ДТЕК створила «Академію ДТЕК», Укрзалізниця має власний кваліфікаційно-атестаційний центр, корпорація «Мак Доналдз», компанія «Нова пошта» здійснюють підготовку і навчання власних співробітників, але рівень їхньої кваліфікації визнається лише в межах відповідних компаній.

Доречно згадати, що держава визнала наявність проблем у цій сфері.

Національне агентство кваліфікацій, що безпосередньо опікується цим питанням, вже розробило Проект Положення про акредитацію кваліфікаційних центрів. Проект визначає основні засади та порядок акредитації кваліфікаційних центрів як суб'єктів, уповноважених на оцінювання і визнання результатів навчання осіб (зокрема здобутих шляхом неформальної чи інформальної освіти), присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій. Документ пройшов громадське обговорення у Міністерстві освіти та науки

356 Баланюк, Ю. (2020). *В Україні почнуть визнавати самоосвіту*. URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2020/06/5/7254524/>

357 Паращук, О., Усатенко Г. (2012). Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. *Неформальное образование в странах Восточного партнерства*

України і невдовзі буде винесений на засідання Кабінету міністрів України (*Проект Постанови КМУ, 2020*)³⁵⁸.

Кваліфікаційні центри присвоюватимуть працівникам кваліфікації за одними правилами по всій території України відповідно до європейських стандартів та визнаватимуть професійні кваліфікації, здобуті за кордоном. Національне агентство при створенні української системи кваліфікації орієнтується на Європейську систему навичок, компетенцій, кваліфікацій та професій ESCO. Перші кваліфікаційні центри мають розпочати роботу восени 2020 р. Частину таких центрів буде створено бізнесом у секторах економіки, де бракує кваліфікованих працівників (металургія, промисловість, будівництво доріг).

У сучасних умовах з метою забезпечення соціального захисту громадян, підвищення їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці державна служба зайнятості здійснює організацію процесу підтвердження результатів неформального навчання. Наразі суб'єктами оцінювання, які здійснюють підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничою професією «Кухар 3–6 розрядів», є Рівненський та Одеський ЦПТО ДСЗ. Загалом, за направленням служби зайнятості із серпня 2016 р. підтвердили кваліфікацію 470 осіб.

Наразі в Україні усвідомлено привертається увага і до визнання результатів неформальної академічної освіти, про що свідчить і наявність «критерію № 3, що передбачає аналіз процедур ЗВО щодо визнання результатів навчання, отриманих в неформальній освіті. Так, у формі самозвіту, затвердженій НАЗЯВО, яку заповнюють ЗВО під час акредитації освітніх програм, є таке питання «Яким документом ЗВО регулюється питання визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті? Яким чином забезпечується його доступність для учасників освітнього процесу?»³⁵⁹.

Окремі ЗВО мають «Положення про порядок та процедуру визнання результатів навчання» затверджені Вченою радою, в якому прописано механізми визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Наприклад, відповідно до такого положення процедура визнання результатів неформальної та інформальної освіти у Академія Державної пенітенціарної служби передбачає чотири етапи: визначення результатів навчання, отриманих через неформальну та інформальну освіту; документальне підтвердження результатів навчання (за наявності); оцінка результатів навчання; документування результатів навчання; формування комісії, яка визначає можливість визнання, форми та строки

358 Проект постанови КМУ: Про затвердження положення про акредитацію кваліфікаційних центрів. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu->

359 НАЗЯВО. (2020). *Відомості про самооцінювання освітньої програми*. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/SAR-form-.pdf>

проведення атестації для визнання результатів навчання, набутих у формальній та інформальній освіті.

Слід підкреслити, що механізми визнання результатів НІО не можуть бути універсальним для усіх країн. На національному рівні треба зважати на умови, за яких визнання НІО стає доцільним. Наприклад, в окремих випадках це передбачає необхідність створення і впровадження нової нормативно-законодавчої бази.

Водночас експерти підкреслюють, що успіх впровадження процедур визнання результатів неформальної освіти і самоосвіти залежить від рівня довіри суспільства, задля досягнення якого необхідними є доступність статистичної інформації для порівнювального аналізу і здійснення незалежного моніторингу результатів. Передусім процедури визнання мають опиратися на професійні методи оцінювання і сукупність адекватних, прозорих критеріїв.

Незважаючи на використання різних теорій і практичних дій, проблеми, протиріччя та перепони на шляху до визнання результатів неформальної та інформальної освіти є достатньо подібними. У цьому сенсі доцільно навести висновки експерта ОЕСР П. Веркуїн, який систематизував їх, а серед провідних визначив такі³⁶⁰:

- *Зацікавлені особи.* Існують помітні розбіжності між соціальними партнерами (зацікавлені у використанні навичок, знань, умінь, прийнятних у виробничому середовищі) і урядом (їх інтереси переважно сфокусовані навколо створення освітніх інститутів).
- *Оцінювання методології.* Існує певна недовіра щодо якості кваліфікації, заснованої на оцінці результатів неформальної та інформальної освіти, зокрема є пересторога, що таке визнання може негативно позначитися на статусі формальної освіти і підготовки, а також відповідної кваліфікації.
- *Стандарти.* Стандарти формальної освіти і підготовки зазвичай визначаються на основі стандартів Міністерства освіти. Визнання результатів неформальної освіти вимагає залучення роботодавців і Міністерства праці.

Отже, визначені проблеми мають загальний характер, відтак і пошук їх вирішення має відбуватися колективно.

Як виглядає на тлі загальноосвітніх тенденцій освіта дорослих України, яким чином трансформується її змістове поле, які тенденції у цій сфері притаманні нашій державі, розглянемо у наступному підрозділі.

360 (2008). *Lifelong Learning in Europe*, 3, 146–148.

2.3. Трансформація системи освіти дорослих в Україні

Соціально-економічні зміни, що відбулися в суспільстві кінця ХХ – початку ХХІ ст., у поєднанні з технологічними та соціокультурними трансформаціями як на глобальному, так і на локальному рівнях стали провідними детермінантами, що суттєво вплинули на визначення ролі освіти дорослих у сучасному українському соціумі та окреслюють вектор її подальшого розвитку. Необхідність своєчасного навчання, перенавчання, професійної перепідготовки дорослих для забезпечення соціально-економічних реформ, а також формування громадянського суспільства в Україні спонукають розвиток гнучкої системи неперервної освіти дорослих, що реагує на сучасні виклики усього суспільства і запити конкретних верств населення. Освітня політика України, відображаючи національні інтереси у сфері освіти дорослих, зорієнтована на процес інтернаціоналізації та світові тенденції її розвитку.

Забезпечення доступності та безперервності освіти впродовж життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України № 344, 2013)³⁶¹, що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих. Її здійснення відбувається відповідно до Основного закону України, рамкового Закону України «Про освіту» та інших законів, які певною мірою стосуються освіти («Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність») та нормативно-правових актів, що регламентують освіту працездатного зайнятого і незайнятого населення (Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2012–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки»). У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні два десятиліття, декларуються й унормовуються ідеї, спрямовані на розвиток, самореалізацію особистості впродовж життя.

Україні має міжнародні зобов'язання у сфері освіти і навчання дорослих, відображені у міжнародних угодах і документах.

Окреслимо найбільш вагомі з них:

- Інчхонська декларація ЮНЕСКО від 2015 р., прийнята у рамках Світового освітнього форуму (World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea, 19–22 May 2015, <http://en.unesco.org/world-educationforum-2015/>) й схвалена міністрами, пред-

361 Указ Президента України № 344: Про Національну стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

- ставниками неурядових організацій з більш ніж 100 країн світу, включно з Україною (UNESCO, 2015)³⁶²;
- Цілі сталого розвитку до 2030, (ЦСР) №4 в Підсумковому документі Саміту ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний в галузі сталого розвитку до 2030 року» (прийнятий у 2015 р. і ратифікований Україною у 2016 р.) (Організація Об'єднаних Націй. Україна, 2016)³⁶³.
 - Пріоритети Східного партнерства до 2020 р. На Саміті Східного партнерства, який відбувся у 2015 р., у Ризі, було підтверджено спільну позицію за ключовими сферами (ЕК, 2016)³⁶⁴.
 - Гамбурзька декларація ЮНЕСКО, прийнята на 5-й міжнародній конференції, присвяченій освіті дорослих (UNESCO, 1997)³⁶⁵. Зроблено акцент, що світ, який змінюється, вимоги суспільства та ринку праці підвищують очікування від людини, що вимагає від кожного докладання зусиль для поновлення знань та навичок впродовж життя.
 - Сукупність дво- та багатосторонніх міжнародних угод, де Україна виступає стороною. Третина з них містить положення щодо навчання і освіти дорослих (зокрема Угода між Міністерством освіти України та Міністерством освіти Республіки Казахстан про співробітництво в галузі освіти, 1995)³⁶⁶.
 - Угода про Асоціацію між Україною та ЄС (Про Угоду про Асоціацію Україна – ЄС, 2019)³⁶⁷.

Усвідомлення трансформацій, що відбулися в освіті дорослих України, є неможливим без її *ретроспективного огляду*.

Варто зазначити, що наша країна має багатий історичний досвід. Аналіз й узагальнення теоретичного доробку, особливо вивчення досвіду практичної діяльності Х. Алчевської, М. Галущинського, Т. Лубенця, Є. Мединського, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги та ін., засвідчують вагомість внеску наших співвітчизників у розвиток теорії і практики навчання дорослих.

362 UNESCO. (2015). *World Education Forum 2015: Final Report*. Paris: UNESCO.

363 Організація Об'єднаних Націй. Україна. (2016). *Цілі сталого розвитку в Україні*. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsilirozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>

364 ЕК. (2016). *Joint Staff Working Document: Eastern Partnership - Focusing on key priorities and deliverables*. URL: http://eap-csf.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/PDF2_Eng.pdf

365 UNESCO. (1997). *The Hamburg declaration. The agenda for the future*. Hamburg: UNESCO.

366 Угода між Міністерством освіти України та Міністерством освіти Республіки Казахстан про співробітництво в галузі освіти від 21.09.1995 р. №398_038. (1995). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/398_038#Text

367 Про Угоду про Асоціацію Україна – ЄС. (2019). URL: <https://mfa.gov.ua/yeuropejska-integraciya/ugoda-pro-asociaciyu-mizh-ukrayinoyu-ta-yes/pro-ugodu-pro-asociaciyu-ukrayina-yes>

Загалом в історії становлення й розвитку освіти дорослих в Україні дослідники виокремлюють декілька періодів. Наприклад, за Л. Тимчук, їх є чотири.

Перший період (кінець ІХХ – початок ХХ ст.) – зародження теорії і практики навчання дорослих як форми суспільно-просвітницького руху і позашкільної освіти. У цей час відбулося становлення мережі закладів для дорослих та подальше розширення спектру їх діяльності. Йдеться передусім про недільні та повторювально-додаткові школи для дорослих. Наприклад, перша недільна школа за підтримки М. Пирогова відкрилася у Києві у 1859 р. Через три роки у Харкові було відкрито першу приватну недільну жіночу школу. З 1880 р. почали відкриватися повторювальні або повторювально-додаткові школи для дорослих.

Другий період (початок – перша половина ХХ ст.) – активізація культурно-освітньої та політико-освітньої роботи. У цей час освіти дорослих відводилася важлива місія у процесах державотворення. Серед освітніх закладів для робітників і селян найбільш популярними були недільні та вечірні робітничі університети, підготовчі курси й денні робітничі факультети. Сформувалася система освіти дорослих, яка виявилася не тільки об'єктивно необхідною, але й ефективною.

Третій період (1950–1980-ті рр.) – період радянської концепції розвитку системи освіти дорослих, створення її наукового підґрунтя. Відновлення зруйнованого війною господарства спонукало активний розвиток вечірньої та заочної форм навчання. Водночас розширився спектр наукових досліджень з питань теорії і практики навчання працюючої молоді і дорослих на засадах концепції безперервної освіти. Саме у цей період було створено Науково-дослідний інститут безперервної освіти дорослих Академії педагогічних наук СРСР.

Четвертий період (з кінця ХХ ст. й дотепер) – якісно новий, сучасний період історії розвитку освіти дорослих (Тимчук, 2015)³⁶⁸.

Загальна характеристика освіти дорослих сучасного періоду.

На початку ХХІ ст. помітно зростає актуальність освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя, безпосередньо пов'язаної із соціальними, психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними та іншими чинниками, техніко-технологічними зрушеннями у світовій економіці. У цьому контексті логічним постає створення Відділення професійної освіти і освіти дорослих у Національній академії педагогічних наук України (2007 р.), в структуру якого увійшов Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (2007 р.) НАПН України (у 2017 р. Інституту було присвоєно ім'я Івана Зязюна). У 2016 р. у Міністерстві освіти і науки України розпочав свою діяльність директорат Вищої освіти і освіти дорослих (від 2020 р. – фахової передвищої, вищої

368 Тимчук, Л. (2015). *Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець ХІХ – ХХ століття)*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.

освіти), місія якого полягає у формуванні та вдосконаленні простору взаємодії закладів вищої освіти, учасників освітнього процесу та стейкхолдерів з метою розвитку людського капіталу, інтелектуального лідерства та технологічних досягнень на засадах відкритості, змагальності та прагнення досконалості у навчанні та дослідженнях в інтересах особи (людини), економіки та суспільства (МОН України, 2020)³⁶⁹. У складі комітету Верховної Ради України є підкомітет з питань освіти впродовж життя та позашкільної освіти. У 2015 р. створено Громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих», яка є членом Європейської асоціації освіти дорослих. До цього слід додати, що країна підписала «Угоду про Асоціацію з ЄС», де в статті 433 зазначено, що країна має працювати у напрямі впровадження освіти впродовж життя.

До помітних досягнень варто віднести створення Концепції розвитку освіти дорослих (2011 р.) та підготовку її другого доповненого видання (2016 р.), включення до Закону України «Про освіту», прийнятого 2017 р., статті 18 «Про освіту дорослих», підготовку законопроекту Про освіту дорослих, а також введення у Національний класифікатор професій професії «андрагог» (2018). Було започатковано здійснення наукових досліджень з проблем навчання різних категорій дорослого населення, що посприяло поступовому формуванню андрагогічної наукової школи (О. Баніт (2018)³⁷⁰; Н. Бідюк (2010)³⁷¹; О. Волярська (2015)³⁷²; О. Коваленко (2016)³⁷³; О. Огієнко (2009)³⁷⁴; Н. Пазюра (2014)³⁷⁵; С. Прийма (2015)³⁷⁶; Л. Сігаєва (2010)³⁷⁷ та ін.).

369 МОН України. (2020). Директорат вищої освіти і освіти дорослих. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/direktorati>

370 Баніт, О. В. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

371 Бідюк, Н. М. (2010). *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

372 Волярська, О. С. (2015). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організації і установ*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

373 Коваленко, О. Г. (2016). *Психологія міжособистісного спілкування осіб похилого віку*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

374 Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

375 Пазюра, Н. В. (2014). *Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

376 Прийма, С. М. (2015). *Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

377 Сігаєва, Л. Є. (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

У закладах вищої освіти України було відкрито перші кафедри андрагогіки, що займаються науково-теоретичним аналізом андрагогіки та обґрунтуванням оптимальних і ефективних технологічних засад освіти дорослих; у зміст підготовки фахівців педагогічних спеціальностей включена навчальна дисципліна «Основи андрагогіки».

СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

В Україні фактично існують усі форми освіти дорослих, які за структурними ознаками представляють дві підсистеми:

- 1) формальна (formal education) – структурована система освіти і професійної підготовки, що охоплює загальну середню освіту, професійно-технічну, базову і повну вищу освіту, післядипломну освіту;
- 2) неформальна (non-formal education) – освітня діяльність, мета якої полягає у розширенні спектру навичок і компетенцій за межами формальної освіти.

Формальна освіта дорослих репрезентована загальноосвітніми (вечірніми школами), професійними, вищими навчальними закладами освіти, закладами післядипломної освіти.

Післядипломна освіта. Основним завданням розвитку післядипломної освіти України у контексті наближення до загальноєвропейських стандартів є визначення основних напрямів і шляхів подальшої її розбудови, покликаной забезпечити високий освітньо-кваліфікаційний рівень кадрів, їх підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування, навчання в аспірантурі і докторантурі за світовими стандартами.

Підвищення кваліфікації. В Україні функціонують 17 міністерств і близько 70 комітетів та служб державної влади, що мають у своєму підпорядкуванні навчальні заклади для підготовки, підвищення кваліфікації керівників і фахівців конкретної галузі. Фінансування післядипломної освіти в Україні здійснюється з державного бюджету. Ці кошти використовуються на підвищення кваліфікації і перепідготовку дипломованих фахівців. Проте їх не вистачає для забезпечення мінімального, принаймні, раз на п'ять років, системного навчання працівників різних галузей економіки. Сучасна система перепідготовки і підвищення кваліфікації охоплює 5–10 % зайнятих, що не відповідає навіть нормам радянського часу. Це переважно вчителі, лікарі, управлінці, держслужбовці, частково – працівники культури, бібліотекарі, соціальні працівники, підвищення кваліфікації яких здійснюється за рахунок коштів державного та обласних бюджетів.

Нині практично відсутні системні пропозиції з реалізації освітніх програм для підвищення кваліфікації різних категорій дорослих з огляду на їх професійні та особисті культурно-освітні потреби, дієздатність, вік. Отже, систему підвищення кваліфікації треба створювати практично заново, що є завданням важливим, невідкладним і нагальним.

Йдеться про комплекс питань міждисциплінарного характеру: створення належної навчально-матеріальної бази, розроблення навчально-програмної документації, специфічної літератури для навчання і самоосвіти дорослих, підготовку та систематичне підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів для цієї системи, а також організацію широкого міжнародного співробітництва з цих проблем.

Підвищення кваліфікації і професійне навчання кадрів на виробництві

Здійснюється у формальній та неформальній системі. Зазвичай застосовуються такі його види: первинна професійна підготовка робітників; перепідготовка робітників; підвищення кваліфікації робітників; підвищення кваліфікації керівних працівників та фахівців. Водночас система ефективної внутрішньофірмової перепідготовки доступна лише великим компаніям.

Однією з найбільш складних проблем у цій сфері є фінансування професійного навчання, яке повністю покладається на роботодавця. За даними вибіркового обстеження, проведеного Держкомстатом України, витрати українських підприємств на професійне навчання працівників у середньому становлять 0,2% від загальних витрат на робочу силу. Тоді як досвід окремих конкурентоспроможних вітчизняних і багатьох зарубіжних підприємств показує, що витрати на професійне навчання персоналу мають становити понад 5 % фонду оплати праці.

Фінансування професійного навчання працівників ускладнюється сукупністю чинників, зокрема низьким ступенем відповідальності роботодавців за рівень професіоналізму та кваліфікації працівників, небажанням витрачати на це кошти; економічною неспроможністю підприємств забезпечувати підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб сучасного виробництва; низькою мотивацією працівників до підвищення свого професійного рівня, відсутністю системи стимулювання кар'єрного просування тощо.

Незначні витрати на професійне навчання персоналу на виробництві зумовлені також скороченням чисельності працівників структурних підрозділів з організації професійного навчання, відсутністю належної зацікавленості керівників організацій щодо навчання персоналу (Волярська, 2015а)³⁷⁸.

Навчання безробітних. Феномен безробіття – одна із найбільш гострих проблем, що наявні в сучасному світовому суспільстві. В Україні вперше на законодавчому рівні було визнано наявність безробіття у 1991 р. з прийняттям Закону «Про зайнятість населення». У сучасних умовах економічної кризи сформувався не дуже сприятливий клімат на вітчизняному ринку праці. Причиною цього явища є тривала неефек-

378 Волярська, О. С. (2015а). *Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти*. Запоріжжя: Кругозір.

тивність використання робочої сили у минулому і відсутність соціально-економічних чинників, що дають змогу людині застосовувати свої навички у продуктивній праці за пристойну плату в сучасних умовах.

Ураховуючи демографічну, соціально-економічну ситуацію, яка склалася в різних регіонах України, можна припустити, що як у найближчому, так і достатньо віддаленому майбутньому проблема безробіття набуде ще більшого загострення.

Щороку в Україні проходять професійне навчання на підприємствах, в організаціях, установах, у вищих та професійно-технічних навчальних закладах близько 200 тис. осіб з числа безробітних громадян. У структурі державної служби зайнятості функціонують 11 центрів професійно-технічної освіти державної служби зайнятості (ЦПТО ДСЗ), які здійснюють професійне навчання безробітних, надають освітні послуги дорослому населенню та роботодавцям.

Роль неформальної освіти дорослих у сучасних українських реаліях.

Нині ця освітня діяльність, як правило, не фінансується на державному рівні і не розглядається як елемент структури сучасної української освіти, а модернізація вітчизняної освіти орієнтується на розвиток професійної неперервної освіти. Установи неформальної освіти тривалий період не визнавалися формальними навчальними закладами, і, зазвичай, в Україні важко знайти статистичну інформацію щодо неформальної освіти дорослих, а певним джерелом інформації слугують дані соціологічних та маркетингових досліджень. Сучасна сфера неформальної освіти є неоднорідною, розгалуженою, представлена різними суб'єктами, які водночас мають різні цілі, а для їх досягнення використовують різні підходи й визначаються різні принципи.

На сучасному етапі розвитку суспільства знань потреба в неформальній освіті помітно зростає. Одним із чинників, що активно впливають на поширення неформальної освіти в Україні, є формування нового типу замовлення, нових вимог до результатів навчання, освіти, розвитку особистості. Для нашого суспільства, що знаходить у перехідному кризовому стані, особливого значення набуває система громадянської і соціально-політичної освіти дорослих, розвиток яких відбувається саме у системі неформальної освіти.

Нині ставлення до цього освітнього напрямку в Україні змінюється у позитивному контексті як зі сторони пересічних громадян, так і представників державних і громадських організацій. Окрім того, має місце послаблення протиставлення та протистояння формальної і неформальної освіти. Приходить усвідомлення, що неформальна освіта має посісти провідні позиції, тоді як формальна освіта – це лише перший крок і передумова для подальшої освіти впродовж життя. Монополія формальних навчальних структур вже не має такої сили, й без неформальної освіти вона буде неповною, не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів.

Можна констатувати факт поступового привернення уваги до організаційно-структурного і методичного забезпечення неформальної освіти дорослих, суттєве розширення його доступності і можливостей.

Освіта людей третього віку. У січні 2018 р. Кабінет Міністрів України своїм розпорядженням схвалив Стратегію державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 р. (Розпорядження Кабінету Міністрів України №10-р, 2018)³⁷⁹. Документ передбачає комплексні заходи щодо підтримки громадян похилого віку, забезпечення їхньої активної участі в суспільному розвитку, підвищення якості життя, захисту прав. Актуалізація розвитку освіти людей третього віку в Україні зумовлена збільшенням частки літніх людей та людей похилого віку, а відтак необхідністю розбудови нової філософії старіння та стратегії забезпечення успішної старості в життєвому циклі кожної особистості (Сагун, 2011)³⁸⁰. Прогнозні розрахунки засвідчують, що в Україні загальна чисельність економічно активного населення у довгостроковій перспективі матиме тенденцію до скорочення (DG ECFIN, & AWG, 2012)³⁸¹.

Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах України. Окрім університетів третього віку, діють освітні установи геронтоосвіти в Україні: народні школи, дискусійні клуби, проектні групи, центри геронтоосвіти, консультативні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні курси, лекторії, центри перепідготовки для літніх співробітників тощо. Освітні програми для людей третього віку здійснюють вищі й середні навчальні заклади, міські, сільські школи, бібліотеки, культурно-просвітницькі установи і організації та інші установи у різних регіонах України.

Вагомою складовою системи освіти дорослих є її *провайдери*.

Громадські організації. Традиційно громадськими організаціями, що переймалися освітою дорослих в Україні, завжди були товариство «Знання» України і товариство «Просвіта». Проте нині в Україні з'явилися й активно діють багато інших громадських організацій, які за підтримки донорів, зокрема й зарубіжних, здійснюють активну просвітницьку діяльність серед різних категорій дорослого населення.

379 Розпорядження Кабінету Міністрів України №10-р: Про схвалення Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року. (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku>

380 Сагун, І. Г. (2011). *Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

381 DG ECFIN, & AWG. (2012). *The 2012 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the EU27 Member States (2010–2060)*. European Union.

Одним із найбільш потужних провайдерів освіти дорослих у західному регіоні України є Фонд розвитку громадських організацій «Західноукраїнський ресурсний центр» (ЗУРЦ), створений у Львові (1994 р.) за ініціативи 15 громадських організацій широкого спектру діяльності (*Західноукраїнський Ресурсний Центр*, nd)³⁸².

У Сколівському районі Львівської області створено мережу центрів освіти дорослих, які діють на базі Громадської організації «Імпульс». Прикладом успішного просвітництва є діяльність Громадської організації Товариство краєзнавців Яворівщини «Гостинець», створеної у 2008 р. з метою сприяння розвитку громадських ініціатив, зміцнення громадянського суспільства шляхом навчання дорослих впродовж життя. Громадська організація «Золоті Роки» зареєстрована у Львові, активно працює з людьми похилого віку. У Миколаєві засновано Громадську організацію «Центр «Європейська освіта дорослих», діяльність якої спрямована на розвиток і популяризацію неформальної освіти дорослих у місті.

З 2005 р. з метою прискорення реформ у пенітенціарній системі та наближення їх до європейського рівня у виправних закладах Полтавської області ефективно працює Благодійна організація «Світло надії».

Центри освіти дорослих (ЦОД). Освітня місія центрів має свої витoki ще в ідеях Просвітництва та простежується в універсальних засадах прав людини. Вони безпосередньо реалізують право на освіту, можливості безперервного навчання, принцип рівних можливостей. Успіх діяльності центрів освіти дорослих у країнах Європи насамперед нерозривно пов'язаний з активізацією демократії.

Суспільна місія центрів освіти дорослих визначається державою та втілюється місцевими громадами. Як правило, центри освіти дорослих є складовою системи громадських послуг. Завдяки широкому спектру пропозицій, інноваційним проектам, зв'язкам з іншими громадськими інституціями вони збагачують місцеве освітнє середовище та сприяють зростанню потенціалу регіону.

Діяльність сучасних центрів освіти дорослих, які створюються в Україні, спрямована на надання громадянам достатньо широких пропозицій у сфері додаткової освіти: від професійно-орієнтованих програм до курсів культурної, політичної тематики й дозвілєвих заходів та охоплює три основні аспекти освіти дорослих:

- 1) відновлювальне навчання – поновлення втрачених та осучаснення набутих знань (загальної та професійна освіта);
- 2) розвиток та закріплення навичок і компетенцій (медіа й мовні навички, комунікабельність, здатність до навчання, соціальні навички);
- 3) подолання особистісних викликів, професійних та соціально-життєвих ситуацій.

382 *Західноукраїнський Ресурсний Центр*. (nd). URL: <https://zurc.org/pro-nas/>

Навчання дорослих у центрах спрямоване на неформальне набуття компетенцій, відзначається певним спектром навчальних пропозицій, різноманітністю тематики, форм навчальних заходів та уможливає взаємодію та співпрацю з іншими навчально-культурними інституціями для дорослих. Освітні послуги для дорослих у центрах надаються з урахуванням індивідуальних потреб у навчанні, водночас наближеність до місця навчання також відіграє важливу роль.

В Україні представлено декілька моделі центрів освіти дорослих (ЦОД): центри, створені на базі навчальних закладів (ЗВО, шкіл), центри, які діють при місцевих громадах або самі є громадськими організаціями. Громада всіляко підтримує освітні програми центрів: громадяни активно залучаються до програм допомоги людям без достатньої освіти, які в постіндустріальну епоху створюють проблему групи. Таким чином, завдяки діяльності центрів освіти дорослих у певному сенсі відбувається пом'якшення ефекту соціального та професійного «розмежування».

Наразі кількість нових освітніх громадських організації і товариств, що опікуються освітою і навчанням різних категорій дорослих в Україні постійно зростає. Проте всі вони діють розрізнено. Тому виникла потреба у створенні координаційного центру, який би об'єднав усіх зацікавлених у просуванні та розвитку освіти дорослих, налагодив плідну співпрацю і взаємодопомогу цих громадських організацій з державними і урядовими структурами.

13.05.2015 р. було створено Громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих» (УАОД, офіційний сайт: www.uaod.org.ua), основною метою діяльності якої є розвиток в Україні системи освіти дорослих, формування суспільства, що навчається, а також просування і підтримка неформальної освіти дорослих, міжнародне співробітництво, навчання і підтримка фахівців, які працюють у сфері освіти дорослих.

Основною місією Асоціації є розвиток освіти дорослих на європейському рівні через політику пропаганди освіти впродовж усього життя, забезпечення інформацією та ресурсами членів асоціації, розвиток практики навчання дорослих через проекти, публікації, тренінги, міжнародне співробітництво з іншими зацікавленими представниками у цій галузі.

На засіданні Генеральної Асамблеї Європейської асоціації освіти дорослих (ЕАЕА) (Брюссель, 28.06.2018) Українську асоціацію освіти дорослих було прийнято у члени Європейської асоціації.

Більшість зарубіжних країн мають багаторічний досвід організації і механізмів розвитку системи освіти дорослих. З метою виявлення його конструктивних ідей було здійснено аналіз систем освіти дорослих окремих країн, а його результати представлено у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

3.1. Огляд систем освіти дорослих в окремих зарубіжних країнах

Наразі у педагогічних дослідженнях активно використовується порівняльний метод, що має, на думку вчених, як пізнавальний, так і практичний потенціал.

Нашу увагу до цього методу привернув той факт, що у багатьох зарубіжних країнах (Великій Британії, Китаї, Польщі, США, ФРН, Франції та ін.) освіта дорослих має багатолітню історію та цікавий досвід, вивчення, аналіз, узагальнення та виокремлення конструктивних ідей якого може стати у нагоді в процесі розбудови вітчизняної системи освіти дорослих.

Особливості розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах завжди були у полі зору українських дослідників. Компаративний аналіз проводили С. Бабушко, І. Беюл, Н. Бідюк, Н. Горук, І. Литовченко (США); М. Борисова, О. Котлякова (Канада); Т. Григор'єва, С. Коваленко (Велика Британія); Н. Махиня, О. Баніт, І. Сагун, Е. Богів (Німеччина); В. Давидова, О. Огієнко (Скандинавські країни); О. Жижко (Мексика); Н. Пазюра (Японія); Г. Лещук, Л. Ведернікова (Франція) та ін.

Для аналізу ми обрали 10 країн (Велика Британія, Грецька Республіка, Канада, Китайська Народна Республіка, Королівство Іспанія, Республіка Польща, Скандинавські Країни, Сполучені Штати Америки, Угорщина, Франція). Провідним критерієм відбору став рівень розвитку системи освіти дорослих.

Науковий пошук було спрямовано від загального огляду систем освіти дорослих в обраних зарубіжних країнах шляхом виявлення і обґрунтування тенденцій законодавчого врегулювання освіти дорослих до аналізу зарубіжних систем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих.

Аналіз систем відбувався за таким алгоритмом (Рис.3.1.1):

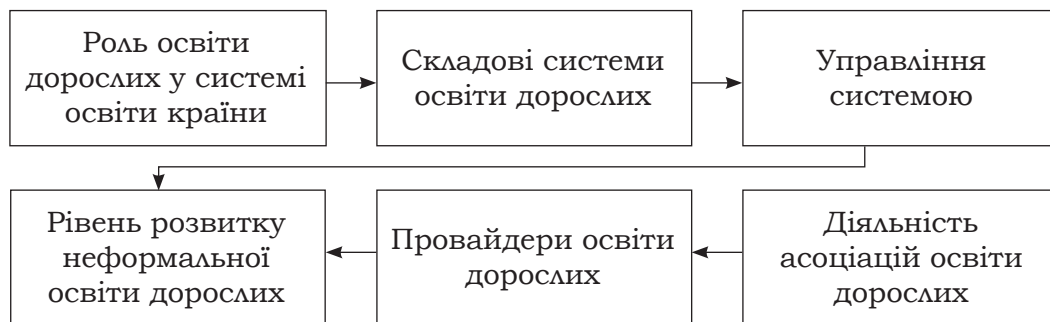


Рис. 3.1.1. Алгоритм аналізу систем освіти дорослих у зарубіжних країнах

Представимо результати аналізу досвіду освіти дорослих заявлених країн.

Велика Британія

Питання розвитку освіти дорослих, зокрема подальшої (пост-базової) освіти, набуття додаткових навичок і можливості підвищення конкурентоспроможності, завжди перебували у полі зору представників влади Великої Британії. Неперервна освіта покликана забезпечити стабільне економічне майбутнє та повну самореалізацію особистості (DFEE, 1998)³⁸³. Освіта дорослих розглядається як кінцева ланка системи неперервної освіти та охоплює всі форми просвітницького впливу на дорослу людину.

Система освіти дорослих цієї країни має такі складові:

- 1) навчальні заклади формальної і неформальної освіти;
- 2) комітети, ради і асоціації з питань освіти дорослих;
- 3) система підготовки викладачів до навчання дорослих.

Цікавим є той факт, що в уряді Великої Британії існує посада *Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя* (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики у галузі освіти загалом та освіти дорослих зокрема, є Департамент освіти та вмінь (Department for Education and Skills), що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах освіти та вмінь. Офіційно освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок (Department for Business Innovation and Skills), який, окрім освіти дорослих, додаткової та вищої освіти, охоплює низку галузей: інновації, науку, ділові кола, законодавство, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт.

На національному рівні управління системою освіти дорослих у Великій Британії разом із Департаментом бізнес-інновацій та навичок

³⁸³ DFEE. (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: The Stationery Office.

і Департаментом освіти та вмінь здійснюють: Рада з питань навчання та вмінь (Learning and Skills Council); Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); Інспекторат навчання дорослих (Adult Learning Inspectorate); Національний інститут неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult and Continuing Learning), Агенція з питань базових вмінь (Basic Skills Agency), Агенція з питань розвитку вмінь у галузях (Sector Skills Development Agency).

Рада з питань навчання та вмінь розпочала свою діяльність у 2001 р. Це окремий неміністерський урядовий відділ, що виник у результаті об'єднання Ради з питань фінансування подальшої освіти (FEFC), Національної консультативної ради з питань освіти та професійної підготовки (NACETT) та Рад з питань професійної підготовки і виробництва (TECs). Рада відповідає та координує роботу всього сектору післяшкільної (крім вищої) освіти.

Її основними функціями є фінансування сектору подальшої освіти; фінансування державної програми розвитку та професійної підготовки робочої сили; розвиток програми «Adult and Community Learning»; організація ефективної діяльності служб інформування, консультування та орієнтації дорослого населення щодо перспектив їх освітніх можливостей (Learning and Skills Act 2000, 2000)³⁸⁴.

У структурі Ради функціонують два консультативні комітети: Комітет з питань навчання молоді (Young people's learning committee) та Комітет з питань навчання дорослих (Adult learning committee). Саме останній займається питаннями надання освітніх послуг для дорослих та консультує Раду щодо ефективних й оптимальних шляхів забезпечення освітніх потреб дорослого населення.

Головним контролюючим органом у справах якості та стандартів сектору освіти дорослих є Інспекторат з питань навчання дорослих, створений у 2000 р.

Останніми роками у Великобританії спостерігається істотне збільшення витрат на освіту дорослих. Загалом фінансування цієї освітньої ланки відбувається з різних державних, приватних джерел, добровільних пожертв та приватних внесків.

Провідною організацією, що займається проблемами грамотності і базових умінь дорослих в Англії та Уельсі, є *Агенція з питань базових вмінь*, яка є незалежною неприбутковою структурою та утримується за рахунок державних коштів.

Діяльність Агенції спрямована на вирішення таких завдань: зменшення кількості дітей, молоді та дорослих з низьким рівнем базових умінь; забезпечення якості та освітніх можливостей для різних категорій населення; активне використання інноваційних методів навчання для

384 Learning and Skills Act 2000. С.21. (2000). London: HMSO.

підвищення ефективності та результативності навчальної діяльності дорослих (Hillage, Uden, Aldridge, & Eccles, 2000)³⁸⁵.

Коледжі подальшої освіти (further education college) є провідними провайдерами професійної освіти дорослих у країні. Понад 400 коледжів подальшої освіти, до яких належать загальні та спеціалізовані коледжі, 105 дворічних коледжів 6-го класу (sixth-form college), нині охоплюють професійно орієнтованими програмами майже 3 млн «зрілих» студентів (73% від загальної кількості студентів коледжів). Саме ці навчальні установи реалізують більшу частину програм професійної підготовки та перепідготовки для безробітних (в рамках державної програми «Нова справа для дорослих віком 25+», «Нова справа для батьків-одинаків», «Нова справа для людей зі спеціальними освітніми потребами» та ін.), продуктивно співпрацюють з компаніями, які ініціювали програми розвитку та допомоги персоналу (EDAP), а також є одними із головних провайдерів курсів підвищення професійної кваліфікації для робітників.

Університети через свої відділення неперервного навчання (які раніше називалися відділеннями подовженої освіти або заочним відділеннями) також здійснюють освіту дорослих, використовуючи певні державні субсидії.

Заслуговує на увагу діяльність *Британського національного інституту неперервної освіти дорослих* (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), створеного у 1921 р. (*Learning and work institute*, nd)³⁸⁶. Його провідна мета полягає у залученні дорослих студентів до сфери формальної і неформальної освіти в Англії та Уельсі та удосконаленні можливостей широкого доступу до навчання усіх дорослих.

Інститут здійснює роботу за різними напрямками, провідними з яких є реалізація національної освітньої політики у сфері освіти дорослих; надання інформаційних послуг, консультацій та професійне консультування як окремих фізичних осіб, так і навчальних закладів та організацій; здійснення науково-дослідної роботи, проведення наукових конференцій та семінарів; координація освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих осіб; публікація періодичних видань, наукової, науково-методичної літератури з проблем освіти дорослих.

Програми Інституту розраховано на залучення різних категорій дорослого населення, особливо тих, які мають низький рівень кваліфікації, безробітних, в'язнів, емігрантів, представників національних меншин, фізично хворих, біженців, людей похилого віку, і спрямовані на сприяння розвитку в них мотивації до отримання професійної підготовки; а також підтримку провайдерів освіти у наданні якісних освітніх послуг; активізацію та поширення своєї діяльності на регіональному,

385 Hillage, J., Uden, T., Aldridge, F., & Eccles, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review. IES Report 369*. Brighton: College Hill Press.

386 *Learning and work institute*. (nd). URL: www.niace.org.uk

національному та міжнародному рівнях; співпрацю зі світовими освітніми організаціями у всіх секторах освіти дорослих (*National Institute of Adult Continuing Education*, nd)³⁸⁷.

Неформальне та інформальне навчання відбувається у бібліотеках, галереях і музеях, а також громадських і волонтерських організаціях, наприклад, Університети третього віку, Жіночий інститут, мистецькі організації, клуби та товариства. Засоби масової інформації роблять суттєвий внесок у підтримку та розвиток освіти дорослих.

Слід зазначити, що система освіти дорослих у Великій Британії мала значний вплив на розвиток освіти дорослих у багатьох країнах світу й зумовила виокремлення педагогічних субдисциплін («освіта дорослих», «неперервна освіта») у навчальних закладах Англії та інших країнах.

У країні діють декілька асоціацій освіти дорослих.

Освітня асоціація працівників (WEA – The Workers' Educational Association), заснована в 1903 р., є найбільшим у Великобританії провайдером у сфері добровільного навчання дорослих та однією з найбільших британських благодійних організацій (*Who we are?*, nd)³⁸⁸. WEA є демократичним та добровільним рухом для дорослих, мета якого розширення участі дорослих у навчанні та освіті соціального призначення. Асоціація забезпечує локальні курси для дорослих в громадах в Англії та Шотландії. В Уельсі функціонує автономний підрозділ асоціації WEA Cymru. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, у 2015–2016 рр. Асоціацією було проведено понад 8000 курсів, організованих у 1800 місцевих громадських закладах, що дозволило значно наблизити освітні послуги до конкретних споживачів.

WEA підтримується урядом через Агенцію з нагляду за фінансуванням в Англії, а в Шотландії – виконавчими та місцевими органами влади Шотландії. Асоціація також частково фінансується слухачами за деякі курси, проведення лотереї та за рахунок інших джерел для освітніх проектів у місцевих громадах по усій країні.

Асоціація провайдерів з працевлаштування та навчання (AELP – The Association of Employment and Learning Providers) – провідна національна професійна асоціація, діяльність якої спрямована на розвиток навичок та пошук робочих місць відповідно до потреб роботодавців, студентів та місцевих громад. Понад 770 її членів є незалежними, приватними, неприбутковими та волонтерськими організаціями, що займаються добровільно освітньою підготовкою та наданням окремих освітніх послуг. AELP наразі співпрацює з 340 000 роботодавцями по всій країні, що забезпечує високоякісні ефективні механізми працевлаштування дорослих згідно з їх набутими навичками, затребуваними роботодавцями.

387 *National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)*. (nd). URL : <http://www.niace.org.uk>.

388 *Who we are? WEA*. (nd). URL: www.wea.org.uk.

Членство в асоціації є відкритим для будь-якого провайдера освіти дорослих, який прагне забезпечити якісне надання освітніх послуг, зокрема на робочому місці. AELP проводить навчання 75% із 850000 дорослих учнів, які зараз навчаються за такими освітніми програмами (*The Association of Employment and Learning Providers*, nd)³⁸⁹.

Асоціація організації освіти та навчання дорослих (AAETO – Association of Adult Education and Training Organisations), у межах якої функціонує орган освіти та навчання в громадах (HOLEX, nd)³⁹⁰. Його членами є 120 провайдерів освітніх послуг для дорослих, громадські навчальні заклади, представники місцевого самоврядування (ACL), спеціалізовані інституції (SDI) та незалежні освітні провайдери. Члени HOLEX щороку навчають, готують та здійснюють перепідготовку 700 000 дорослих учнів.

Метою Асоціації є забезпечення дорослих необхідними навичками та подальшим навчанням, що дає другий шанс, підтримує їх перспективи на працевлаштування та добробут, що, в свою чергу, підвищує продуктивність та створює умови для економічного успіху країни.

Асоціація навчальних центрів (ECA – The Educational Centres Association) – це практикоорієнтована організація, яка займається навчанням дорослих та навчанням впродовж життя (*The Educational Centres Association*, nd)³⁹¹. Сфера її діяльності – навчання дорослих мистецтву та культурі у громадах на національному та місцевому рівнях.

Асоціація бере участь у місцевих проєктах, партнерствах та широких мережах. Її діяльність спрямована на подолання недоліків та викликів села та міста через освіту, яка розглядається як засіб сприяння соціальної інтеграції, відродженню міст та оновленню сільської місцевості.

Асоціація університетів з навчання впродовж життя (UALL – The Universities Association for Lifelong Learning) є консультативним органом з формулювання та просування освітньої політики в секторі вищої освіти Великої Британії, забезпечує дорослим учням неповний робочий день, гнучкий графік, залучає роботодавців, використовуючи потенціал навчання на робочому місці та активізуючи громади (*The Universities Association for Lifelong Learning*, nd)³⁹².

Асоціація презентує вищу освіту урядовим відомствам, органам фінансування та національним організаціям вищої освіти у чотирьох країнах Сполученого Королівства. Крім того, Асоціація також пред-

389 *The Association of Employment and Learning Providers (AELP)*. (nd). URL: <https://www.aelp.org.uk/about/>

390 HOLEX. (nd). *HOLEX is the lead body for Adult Community Education and Learning*. URL: <http://holex.org.uk/>

391 *The Educational Centres Association*. (nd). URL: <http://www.e-c-a.ac.uk/>

392 *The Universities Association for Lifelong Learning*. (nd). URL: <https://www.uall.ac.uk/>

ставляє усі аспекти цього освітнього сектору на міжнародному рівні, пропагуючи серед громадськості та роботодавців переваги навчання упродовж життя.

Асоціація коледжів (AoC – The Association of Colleges), створена у 1996 р. для представлення і просування інтересів коледжів та надання членам Асоціації професійної підтримки на національному і регіональному рівнях, зокрема експертні поради щодо працевлаштування, комунікації, охорони здоров'я, безпеки, управління, викладання та навчання.

Членами Асоціації є 317 навчальних закладів подальшої освіти (FE), коледжі шостого класу, вищі та фахові коледжі, що складають 95% усього освітнього сектора Великої Британії (*The Association of Colleges, nd*)³⁹³.

Грецька Республіка

Греція, як і багато інших країн Європейського Союзу, вважає освіту дорослих важливою складовою неперервної освіти й формує власну політику у цій сфері з урахуванням кращих зарубіжних досягнень.

Загалом проблемами освіти дорослих в країні опікується Міністерство у справах освіти і релігії Греції, яке визначає цілі для впровадження національної політики навчання впродовж життя. Провідними з них є модернізація системи освіти та початкової професійної підготовки; взаємозв'язок формальної і неформальної освіти та навчання з потребами ринку праці; підвищення ролі особистості, розвиток соціальних та культурних навичок шляхом навчання впродовж життя, а також створення післядипломних курсів з урахуванням потреб ринку праці.

Інститут неперервної освіти для дорослих і Префектурна комісія народної освіти Міністерства освіти Греції займаються розробкою як загально цільових навчальних програм, так і програм для особливих груп населення.

Сучасна політика освіти дорослих Греції як складова загальної освітньої політики країни функціонує в межах Робочої програми ЄС «Освіта та підготовка 2010» і ґрунтується на положеннях Європейської стратегії зайнятості, збереження мультикультуралізму і здійснення спроб Європейської спільноти у напрямі формування Суспільства знань.

Неперервна професійна освіта та підготовка (Continuing Vocational Education and Training) здійснюються у багатьох закладах та установах, провідними з яких є Центри професійної підготовки (Vocational Training Centres); Навчальні Центри освіти дорослих (Education Centres for Adult Education); Центри Дистанційної освіти та підготовки дорослих впродовж життя (The Centre for Distance Lifelong Learning and Training of Adults); Префектурні Комітети освіти дорослих (Prefectura l Committees for Adult Education) (ЕК, 2018)³⁹⁴.

393 *The Association of Colleges. (nd). URL: <https://www.aoc.co.uk/about-us>*

394 ЕК. (2018). *Independent national experts network in the area of adult education/ adult skills. Full Country Report – Greece*. Brussel: VET, Apprenticeship and Adult Learning.

З 2000 р. розпочав свою діяльність Грецький відкритий університет, який відіграє провідну роль у розвитку освіти впродовж життя у країні.

Італійська Республіка

На розвиток освіти дорослих в Італії суттєво вплинули проблеми соціальної сфери, зокрема суттєва різниця між економічними структурами півночі та півдня, а також сучасні міграційні процеси. Усі зазначені чинники змусили політичні сили Італії включити освіту дорослих до державних соціальних програм (ISFOL, 2008)³⁹⁵.

З 2000 р. завдяки європейським стимулам італійську систему освіти дорослих було перетворено на мережеву структуру, основу якої складали численні центри: вечірні школи, регіональні системи професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.).

У 1997 р. у зв'язку із завданнями Європейського Союзу – досягти більш високого рівня освіти серед дорослого населення, включаючи мігрантів, – регіональним та місцевим владам було надано повноваження для створення *Постійних територіальних центрів для дорослих та вечірніх курсів* (Centri Territoriali Permanenti (ПТР), які мали функціонувати у школах усіх рівнів, що посприяло змінам в освіті дорослих і спонукало до прийняття відповідних законодавчих актів (*Centro Territoriale Permanente*, nd)³⁹⁶.

Декрет Міністерства Народної Освіти від 25.10.2007 р. визначив загальні критерії, за якими Постійні територіальні центри були реорганізовані в Територіальні центри для освіти дорослих, та конкретизував вимоги, яким ці центри повинні відповідати (наявність інноваційних освітніх матеріалів; гнучкість та корегування освітніх програм; прозорість шляхом визнання системи кредитів; зв'язок з культурним середовищем; поновлення освіти в дорослому віці; вивчення мов та соціальних предметів).

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для професійної освіти та підготовки 2006 р. (European Commission. EACEA. Eurydice, 2009)³⁹⁷; (Legge finanziaria: Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale de llo Stato, 2007)³⁹⁸.

395 ISFOL. (2008). *Vet Policy Report. Progress in the policy priority areas for vocational education and training*, Rome: ISFOL.

396 *Centro Territoriale Permanente per l'educazione degli adulti, presentazione del V C.T.P.* (nd). URL: <http://www.5ctproma.5ctproma@libero.it>

397 European Commission. EACEA. Eurydice. (2009). *Organizzazione del sistema educativo Italiano 2008/2009*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

398 Legge finanziaria: Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale de llo Stato. GU n.299 del 27-12-2006. Suppl. Ordinario n. 244. (2007). URL: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/30/15G00222/sg>

Дорослі можуть здобути освіту у школах писемності для дорослих (початкова освіта); середніх школах для дорослих; курсах для дорослих; інтегрованих курсах (навчання та практика).

Аналізуючи роботу державних органів, відповідальних за освіту дорослих, слід наголосити на розгалуженості і рівневості такої діяльності, яка здійснюється провайдерами у формальній і неформальній сферах.

Діяльність Національного агентства з розвитку автономії школи (ANSAS) спрямована на підтримку автономії шкіл та інноваційних навчальних закладів.

Важливу роль у розв'язанні завдань освіти дорослих у країні відіграє науково-дослідний інститут Міністерства праці (Isfol), а також Національний інститут оцінки освітньої системи (INVALSI), який є науково-дослідним інститутом Міністерства освіти. INVALSI проводить дослідження і оцінювання загальної якості навчання, що відбувається у навчальних закладах та на курсах професійної підготовки, зокрема у контексті безперервної освіти, здійснює керівництво національною системою оцінки (*Istituto nazionale per la valutazione, nd*)³⁹⁹.

Унаслідок політичних та соціально-економічних змін, що посприяли зростанню повноважень регіональної та місцевої влади, відповідальність за освіту дорослих поступово перекладається державою на регіони.

У країні освіту дорослих надають і державні, і приватні провайдери.

Перші курси для дорослих, так звані «соціальні школи», було створено ще у 1947 р. з метою надання базової грамотності та навичок рахунку.

Формальна освіта здійснюється у Територіальних центрах освіти дорослих. Центри та вечірні школи є основними державними структурами, що надають освіту дорослим. З іншого боку, приватні організації та компанії працюють в тісному контакті з державною владою і також надають формальну освіту.

Головною метою Центрив є надання базової грамотності та спеціальних знань, навчання іноземних мов, італійської мови для іноземців, надання середньої освіти з отриманням диплома про неповну середню освіту. Ці курси можуть відвідувати дорослі та молоді люди, які досягли 16 років, але не отримали першого початкового циклу освіти або прагнуть поглибити свою освіту (*Gazzetta Ufficiale – Serie Generale, 2008*)⁴⁰⁰. Курси є безкоштовними та фінансуються Міністерством освіти. На курсах викладають вчителі шкіл, в яких не вимагають додаткової квалі-

399 *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.* (nd). URL: <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

400 *Gazzetta Ufficiale – Serie Generale, 3, del 4-1-2008.* (2008). URL: https://www.gazzettaufficiale.it/gazzetta/serie_generale/caricaDettaglio?dataPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&numeroGazzetta=3

фікації. Наприклад, типовий Центр має п'ятиособовий персонал, надає освіту з 4-х предметів: італійська мова, математика, іноземні мови та комп'ютерні технології (Eurydice, 2019)⁴⁰¹.

Центри освіти дорослих відкриті по усій країні, в кожному регіоні, у кожній провінції. Нині у країні функціонує понад 600 центрів, де працюють близько 4000 викладачів (*Assinform Associazione Italiana*, nd)⁴⁰².

Паралельно з Територіальними центрами освіти дорослим надають і на вечірніх курсах, де громадяни старше 16 років мають можливість здобути середню освіту. Тут також можна отримати базові знання з мови, математики, а також іноземної мови, інформатики, комп'ютерних технологій та програм.

Приватний освітній сектор пропонує різноманітні курси для поглиблення знань. Вечірні курси сприяють культурному та професійному розвитку дорослих. Тут також можна підтвердити свої професійні навички і отримати відповідний сертифікат. З цією метою створюється спеціальна комісія для оцінювання кожного заявника окремо. За відвідування вечірніх курсів береться платня, але вони можуть фінансуватися державними фондами (національними та регіональними).

Важливу роль в освіті дорослих відіграють *університети*, які пропонують різні типи навчальних курсів для дорослих. Державні технічні і професійні навчальні заклади також пропонують курси професійної підготовки, функціонального навчання грамоті (ІТ, іноземні мови) та курси мовної і соціальної інтеграції для дорослих.

Неформальна освіта здійснюється в Асоціаціях та некомерційних організаціях, зокрема в Народних університетах, до яких входять приватні та державні організації. Їхня специфіка полягає у популяризації освіти дорослих. Вони надають різноманітні освітні послуги для дорослих, а також молодих людей. Перші Народні університети були відкриті на початку ХХ ст. Найбільший університет – УПТЕР, розташований в Римі, пропонує широкий спектр курсів (*Ministro del Lavoro*, nd)⁴⁰³.

Для людей пенсійного віку, які бажають підвищити освітній рівень, активно функціонують Університети третього віку. Кожний регіон має свої правила для відкриття такого університету, але існують декілька загальних вимог (пропонувати мінімум 6 різних курсів на 100 академічних год. кожний; 2/3 викладачів повинні мати науковий ступінь; заклад має бути економічно автономним з постійною адміністрацією; бути членами національних та міжнародних асоціацій Університетів третього віку).

401 Eurydice. (2019). *National Education Systems: Italy*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en

402 *Assinform Associazione Italiana per l'Information Technology*. (nd). URL: <https://www.assinform.it/>

403 *Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali*. (nd). URL: <https://www.lavoro.gov.it/Pagine/default.aspx>

Італійський союз «Освіта дорослих» (UNIEDA) складається з асоціацій, фондів, громадських організацій, Університетів третього віку та інших організацій, що беруть участь в неперервному навчанні.

У країні діють Італійська асоціація для освіти дорослих (UNIEDA *Unione Italiana per l'Educazione degli adulti*); Італійська конфедерація народних університетів (CNUPI *Confederazione Italiana delle Università Popolari*); Національна асоціація університетів для третього віку УНІТРЕ (UNITRE *National Association of Università per la Terza Età*); Італійська асоціація підготовки фахівців (AIF) та Професійна асоціація фахівців у галузі освіти дорослих.

Національним координатором асоціацій освіти дорослих є Форум освіти дорослих.

Канада

Освіта дорослих у Канаді має тривалу історію та певну специфіку, яка відображає політичні, економічні, соціальні і культурні зміни у країні. Проте, окрім власної історії розвитку та формування національних традицій у галузі освіти, система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Велика Британія і США (OECD, 2002)⁴⁰⁴.

Оскільки Канада має федеральний устрій і складається з 10 провінцій та 3 територій, за Конституцією кожна провінція самостійно вирішує питання освіти, й освіти дорослих зокрема, з урахуванням культурних, історичних, економічних особливостей провінції (Fenwick, Nesbit, & Spencer, 2006)⁴⁰⁵.

Освіта дорослих в Канаді – це практична галузь, розвиток якої значно активізувався після Другої світової війни. Зокрема упродовж 1930–1960 рр., канадською торговою палатою було ініційовано розвиток освітніх програм для дорослих та відбулося значне посилення державної підтримки професійної підготовки і освіти дорослих.

З 1960 р. освіта дорослих стала також і галуззю досліджень, якій приділяється значна увага. Перше дослідження, проведене з метою визначення кількості дорослого населення, яке навчається, було проведене у Канаді у 1934 р., а його результати показали, що значна кількість канадійців приділяє освіті впродовж життя значну частку вільного часу, а у процесі навчання використовуються різноманітні його види і форми.

У 1972 р. було опубліковано дві доповіді, які були безпосередньо присвячені аналізу стану освіти дорослих, зокрема концепції неперервної освіти у провінціях Онтаріо і Альберта (OECD, 2002a)⁴⁰⁶. У доповіді «Вибори майбутнього», яку було підготовлено комісією Уолтера

404 OECD. (2002). *Thematic Review on Adult Learning: Canada. Country Note*. Paris: OECD.

405 Fenwick, T., Nesbit, T., & Spencer, B. (2006). *Contents of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.

406 OECD. (2002a). *Thematic Review on Adult learning: Canada. Background Report (Appendices)*. Paris: OECD.

Ворта (Worth, 1972) (провінція Альберта), концепція навчання впродовж життя розглядалася з філософсько-ліберальної точки зору, наголошувалося на важливості індивідуальних досягнень, оптимістичній вірі у здатність суспільства до здійснення реформ⁴⁰⁷. У доповіді «Суспільство, що навчається», над підготовкою якої працювала комісія під керівництвом Дугласа Райта (Wright, 1972) (провінція Онтаріо), головний акцент було зроблено на секторі вищої освіти як ланці неперервного навчання⁴⁰⁸.

Загалом у провінціях значну роль у сфері освіти дорослих відіграють Громадські ради. Наприклад, на території провінції Альберта функціонує близько 85 Громадських рад з навчання дорослих, які пропонують програми з розвитку грамотності, вивчення англійської як другої мови, розвитку навичок працевлаштування, формування активної громадянської позиції, навчання впродовж усього життя, завершення програми середньої загальноосвітньої школи, розвитку кар'єри (Барабаш, 2012)⁴⁰⁹.

У провінції Квебек функціонує близько 180 автономних громадських об'єднань і 200 освітніх центрів для дорослих, які надають можливість завершення середньої загальноосвітньої школи, пропонують програми з розвитку грамотності, підготовчі курси для професійної освіти, програми соціальної та соціально-професійної інтеграції (Canada. Council of Ministers of Education, 2008)⁴¹⁰.

У провінції Новий Брансвік працює понад 200 центрів навчання дорослих, об'єднаних у загальну мережу закладів для навчання дорослих. Нова Шотландія стала першою провінцією, де в 1946 р. у структурі Департаменту освіти було засновано Відділ освіти дорослих.

Канада приділяє особливу увагу навчанню мігрантів. Навчання дорослих мігрантів регулюється низкою законів (Закон про захист іммігрантів та біженців, Закон про громадянство), стратегій, програм, планів дій. Бюджетами федерального та провінційного рівнів передбачено фінансування цільових програм, спрямованих на професійне навчання мігрантів за різними категоріями: професійна категорія («Федеральна програма для кваліфікованих спеціалістів», «Провінційна програма професійної імміграції»), категорія підприємців, категорія сімейної імміграції (Бусько, 2013)⁴¹¹.

407 Worth, W. H. (1972). *A Choice of Futures: Report of the Commission on Educational Planning*. Edmonton: Government of Alberta.

408 Wright, D. T. (1972). *The Learning Society: Report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario. An Abridged Version*. Ontario: Ministry of Government Services.

409 Барабаш, О. (2012). Специфіка організації неперервної освіти у Канаді. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 43–45.

410 Canada. Council of Ministers of Education. (2008). *The development and state of the art of adult learning and education. Report for Canada*. Toronto: CMEC, Canadian Commission for UNESCO.

411 Бусько, М. Б. (2013). Навчання іммігрантів у Канаді. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 20–28.

Система освіти дорослих Канади має такі складові:

- 1) базова освіта дорослих,
- 2) подальша освіта;
- 3) освіта осіб третього віку.

Найбільш популярними серед мешканців Канади є заняття з основ бізнесу, охорони здоров'я, інженерної справи та освіти. Близько 50% слухачів навчаються за програмами, що фінансуються вищими навчальними закладами, близько 15% – бізнесом та промисловістю. Понад 80% компаній організовують власні програми підготовки та перепідготовки. Багато великих корпорацій пропонують повні програми навчання з присвоєнням кваліфікацій та вчених ступенів, а деякі навіть фінансують власні технічні і підприємницькі коледжі та університети. Близько 8 млн. канадійців беруть участь у системі корпоративної освіти певного напрямку (Іжевська, 2005)⁴¹².

Міжнародна співпраця Канади у сфері освіти дорослих здійснюється через Міжнародний конгрес університетів безперервної освіти та ЮНЕСКО.

Щороку понад 2 млн. осіб (близько 10% дорослих) навчаються на різноманітних курсах. За статистичними даними, до 4,5 млн. дорослих канадійців слухають лекції в університетах, коледжах, професійних та урядових установах (Видишко, 2008)⁴¹³.

Базова освіта дорослих у Канаді здійснюється у державних і громадських центрах та інституціях професійної освіти. Її цільовими групами є іммігранти, корінне населення, особи, які не мають базової освіти. Запропоновані навчальні програми уможливають розвиток грамотності, визнання попередньо здобутої освіти, навчання на виробництві.

Шкільні ради, які відповідають за початкову та середню освіту, пропонують різноманітні програми освіти дорослих у вечірній час та впродовж вихідних днів. Консорціями – об'єднання кількох інституцій – надають освітні послуги дорослому населенню країни, фінансуються за рахунок коштів їхніх членів, є підзвітними перед урядом, уніфікують власну діяльність задля уникнення повторення програм освіти дорослих та ефективнішого використання власних ресурсів. Окрім того, державні та приватні інституції пропонують різноманітні дистанційні програми освіти дорослих (Orton, 2009)⁴¹⁴.

Освітні послуги дорослим надають професійні організації, об'єд-

412 Іжевська, Н. (2005). Підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти Канади. *Професійно-технічна освіта*, 1, 35–38.

413 Видишко, Н. В. (2008). Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. Вісник Черкаського університету. *Педагогічні науки*, 125, 59–62.

414 Orton, L. (2009). *Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada*. Ottawa: Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division.

нання, асоціації, спілки, діяльність яких спрямована на професійний розвиток фахівців певної галузі бізнесу чи промисловості (професійна освіта). Також освіту дорослим надають інституції арт-терапевтичного і парамедичного спрямування тощо (медична освіта). Центри навчання корінного населення, спеціалізовані агенції (освіта корінного населення) сприяють дорослим у процесі адаптації до нових умов життєдіяльності, спричинених зміною місця проживання, а відтак сприяють працевлаштуванню, поселенню, здобуттю освіти, охороні здоров'я тощо.

Освіта осіб третього віку реалізується у церквах, громадських організаціях, бібліотеках, через інтернет-мережі та спрямована на створення можливостей для інтеграції літніх людей у життєдіяльність суспільства, забезпечення їхнього добробуту (Барабаш, 2013)⁴¹⁵.

Система професійної освіти Канади (інституції, організації та установи, серед яких – університети, коледжі, інститути, центри навчання дорослих) надає можливість здобуття вищої професійної освіти, мовної освіти, що уможливає неперервність професійного розвитку, а також розвиток умінь і навичок використання ІКТ (Canada. Council of Ministers of Education, 2008a; Canadian Council on Learning, 2011)^{416;417}.

Першу університетську програму освіти дорослих у Канаді було впроваджено у 1951 р. в Коледжі Онтаріо, а через п'ять років такі програми було розроблено у сімох канадських університетах. У 1969 р. Університет Монреалю представив першу програму на здобуття наукового ступеня доктора у галузі освіти дорослих (Grace, 2000)⁴¹⁸.

У 1952 р. розпочав свою діяльність Канадський інститут освіти дорослих (ICEA), який обслуговує франкомовний сектор освіти дорослих в Канаді.

У різні періоди в Канаді було засновано чотири провідні національні асоціації освіти дорослих:

- Канадська асоціація освіти дорослих (CAAE), заснована у 1935 р., нині вже припинила своє існування (Kidd, 1956)⁴¹⁹;
- Канадська асоціація університетів неперервної освіти (CAUCE), що здійснює діяльність з 1954 р.;
- Канадська Асоціація дослідження освіти дорослих (CASAE), створена у 1981 р., займається науковими проблемами глобалізації освіти дорослих. Головною метою її діяльності є обгово-

415 Барабаш, О. (2013). *Розвиток неперервної освіти у Канаді*. Львів: ЗУКЦ.

416 Canada. Council of Ministers of Education. (2008a). *Pan-Canadian interim report on official languages in education 2005–2006 / 2006–2007*. Toronto: CMEC.

417 Canadian Council on Learning. (2011). *What is the future of learning in Canada*. Ottawa: Canadian council on learning.

418 Grace, A. (2000). Academic adult education in Canada and the United States (1917–1970): A chronology of their emergence and a conspectus of their development. *International Journal of Lifelong Learning*, 9, 65–78.

419 Kidd, J. R. (1956). *Adult Education in the Canadian University*. Toronto: Canadian Association for Adult Education.

рення загальної політики, стратегії та перспективного розвитку освіти дорослих для запобігання непорозумінь і перешкод в освітній галузі на регіональному та міжнародному рівнях. Асоціація бере активну участь у розробці спільних наукових проектів щодо розвитку освіти дорослих. Провідними напрямками роботи Асоціації є такі: здійснення досліджень з проблем освіти дорослих; сприяння та поширення знань про освіту дорослих; фасилітація та співпраця у дослідженнях освіти дорослих, експертиза наукових досліджень у розвитку професійного навчання дорослих тощо. Результати своєї діяльності Асоціація друкує в науковому журналі «Canadian Journal for the Study of Adult Education (CJSAE)» (CJSAE, nd)⁴²⁰;

- Асоціація дорослих студентів Торонто (Toronto Adult Students Association), створена у 1997 р. Місією Асоціації стало надання дорослим студентам допомоги у досягненні особистих та академічних цілей, пропагування народної системи освіти з підкресленням її неперервного характеру (*The Toronto Adult Student Association*, nd)⁴²¹.

Королівство Іспанія

Важливою ознакою системи освіти дорослих Іспанії є децентралізація освітніх повноважень і підпорядкування урядам автономних регіонів. У їхні обов'язки входить розробка і застосування відповідних положень щодо освіти дорослих. Так, в Іспанії є ряд документів, розроблених і прийнятих на регіональному рівні: в Андалузії (1991), Каталонії (1992), Валенсії (1995).

Система освіти дорослих Іспанії включає Програми початкової професійної освіти (Programas de Cualificaciyn Profesional Inicial), орієнтовані на молодих людей, які не змогли здобути обов'язкової початкової освіти. За цими програмами вони здобувають як загальну, так і професійну освіту.

Основна освіта для дорослих становить один рівень, початковий етап якого – володіння грамотністю, а підсумковий – отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». У більшості областей Іспанії ця освіта поділяється на три етапи. Перші два – початкова освіта, третій – навчання для отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». Початковий етап основної освіти для дорослих включає два рівні: рівень I – грамотності, рівень II – закріплення знань і основних інструментальних навичок. Останній вважається підготовчим до третього рівня.

420 *Canadian Association for the Study of Adult Education (CJSAE)*. (nd). URL: <http://www.casae.org>.

421 *The Toronto Adult Student Association (TASA)*. (nd). URL: <https://www.facebook.com/Toronto-Adult-Student-Association-TASA-124348157596498/>

У професійному навчанні дорослих існує дві організаційні моделі:

- 1) освіта, що регулюється Основним законом Про освіту від 1970 р. (LGE), куди включено технічну професійну освіту в майстернях;
- 2) освіта, що регулюється Основним законом Про загальну організацію системи освіти 1990 р. (LOGSE), яка складається з спеціального професійного навчання середнього та просунутого рівнів (comprising Intermediate and Advanced).

Навчаючись за будь-якою з моделей, ті, хто навчається, можуть змінювати форму навчання з очної на заочну і навпаки. Також вони можуть переводитися з однієї області в іншу, з одного населеного пункту в інший. Це стосується і виправних закладів. Але змінити спеціальність студент не може (*Основные сферы специализации*, nd)⁴²².

У вересні 2003 р. був виданий Національний каталог професійних кваліфікацій (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). Каталог включає зміст професійного навчання для кожної кваліфікації, яке поділяється на модулі, представлені у каталозі. Мета каталогу – розвивати і сприяти навчанню впродовж життя.

На думку іспанських вчених освіта дорослих є способом стимулювання і пропаганди неперервної освіти впродовж життя, яка може структуруватися у різний спосіб. Загалом неперервна освіта передбачає утворення груп, зокрема, молодих, дорослих, осіб, які знаходяться у групах соціального ризику, люди похилого віку, соціальні групи і асоціації, які обмінюються досвідом, інтересами, проводять разом вільний час, займаються спортом, захоплюються культурою (Морено-Лукас, Пенья-Акуна, & Рохас-Марин, 2014)⁴²³.

В Іспанії освіта дорослих здійснюється державними освітніми установами та приватними організаціями – компаніями, які мають ліцензію Міністерства освіти. Навчання дорослих відбувається у денній і дистанційній формі. Дистанційне навчання вважається більш прийнятним, оскільки уможливує навчання осіб, які проживають у сільських та віддалених місцевостях (OECD, 2006)⁴²⁴.

Освіту надають спеціалізовані установи для дорослих, народні університети, об'єднання, асоціації сусідів, місцеві корпорації, університети для дорослих, центри соціального захисту. Такі центри зазвичай спрямовані на соціально-культурну роботу у суспільстві. У сільській місцевості існують Центри – майстерні для навчання дорослих.

422 *Основные сферы специализации образования для взрослых в Испании*. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item459.html>

423 Морено-Лукас, Ф. М., Пенья-Акуна, Б., & Рохас-Марин, И. (2014). Непрерывное образование в качестве модели для европейского образования (на примере Испании). *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Международная конференция* (с. 54–58). Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина.

424 OECD. (2006). *Spanish Background Report on Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skills Needs*. Paris: OECD.

Неформальна освіта активно впроваджується при навчанні мігрантів і циган, а також інших маргінальних верств населення, таких як літні люди, жінки, іммігранти, інваліди (UNESCO, 2009)⁴²⁵. Існує багато навчальних курсів, які переважно орієнтовані на особистісний розвиток та залучення до соціальної участі.

Провідними провайдерами освіти дорослих в Іспанії є Національний університет дистанційного навчання (займається врегульованою університетською освітою); Центри освіти дорослих – у сфері неуніверситетської освіти; Центр інновацій та розвитку дистанційної освіти (неуніверситетська освіта через дистанційне навчання); Народні університети.

Республіка Польща

Освіта дорослих загалом, а також питання щодо системного підходу в організації неперервної освіти завжди були об'єктом уваги уряду країни.

У сучасній Польщі освіта дорослих здійснюється у початкових школах для дорослих, гімназіях для дорослих, середніх школах для дорослих, вищих школах, центрах неперервного навчання, центрах практичного навчання і центрах перепідготовки і професійного вдосконалення, а також університетах третього віку. Навчання дорослих у державних школах фінансується державою.

Позашкільні форми неперервної освіти передбачають післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; курси загальних компетенцій; інші курси, що дають можливість отримання та поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари, стажування, спеціалізоване стажування, професійна практика, кероване самонавчання.

Позашкільна освіта дорослих може здійснюватися державними і недержавними просвітницькими установами (громадськими організаціями і товариствами, підприємствами; фондами; профспілковими організаціями, релігійними організаціями, приватними фірмами, зокрема одноосібними суб'єктами господарської діяльності, організаціями самоврядування повітів і воєводств). Позашкільні форми навчання здебільшого фінансуються споживачами освітньої послуги (Kargul, 2001)⁴²⁶.

Окрім розгалуженої системи неперервного професійного навчання, в Польщі діють народні університети – недержавні установи, головною метою яких є просвітницька діяльність у сільській місцевості і малих містах.

425 UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education (2009) – CONFINTEA VI*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confintea-vi>

426 Kargul, J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.

Популярними у Польщі є університети третього віку, діяльність яких спрямована на відповідні освітні цілі: попередження старості (пропаганда фізичної і психічної активності); підготовка до пенсії (семінари з психології і філософії життя, встановлення контактів з іншими людьми); підготовка до суспільної діяльності (участь у благодійних акціях, що допомагає відчутти власну значущість) (Lubryczynska, 2005)⁴²⁷. Окрім Університетів третього віку, в країні працюють й інші освітні установи геронтоосвіти: академії, народні школи, дискусійні клуби, агенції, курси, консультативні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні центри, лекторії, спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки для літніх співробітників тощо. Освітні програми реалізують вищі й середні навчальні заклади, міські, сільські школи, політичні партії, культурно-просвітницькі установи і організації, благодійні фонди.

Слід наголосити, що під впливом соціально-політичних змін, які відбувалися у країні, зазнавала змін і система освіти дорослих.

Так, у другій половині ХХ ст. й на початку ХХІ (останні 50–60 років), у освіті дорослих відбувалися суттєві трансформації, що дало підстави для певної періодизації. Умовно можна виокремити соціалістичний, постсоціалістичний і сучасний періоди. Перший етап, так званий період «старої культури» освіти дорослих, тривав до політичного зламу 1989 року. Характерними ознаками освіти дорослих цього часу були статичність, однобічність, а навчання не опиралося ні на різноманітність форм, ні на їх інноваційність, що мало ідеологічне підґрунтя. Проблема особистості організаторів освіти дорослих не набула належної уваги, а інституції освіти (школи для дорослих, народні й робочі університети) обмежувалися такими формами навчання як вечірня, заочна, екстернат, курсова підготовка.

Наступний етап розвитку освіти дорослих розпочався у Польщі під впливом політичних змін 1989 р. У цей період освіта відкрилася для суспільних, культурних й технологічних змін. Так, у результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу, в країні виникла нова ситуація, яка торкнулася освіти дорослих, отже, безпосередньо вплинула і на суб'єктів навчального процесу. Саме у цей період освітній ринок вже представляли інші організатори освіти дорослих: фундації, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, відповідні осередки.

У дослідженні О. Пастушок (2018) виокремлено три періоди, передумови розвитку освіти дорослих у Польщі та визначено їх⁴²⁸.

427 Lubryczynska, K. (2005). *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

428 Пастушок, О. І. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

Як стверджує польська дослідниця А. Клім-Клімашевська (2016), система освіти дорослих у Польщі має «суспільно-державний характер, є варіативною і гнучкою, побудована з урахуванням різноманітних потреб дорослого населення щодо продовження навчання»⁴²⁹. Вона має суспільно-державну спрямованість, а її фінансування забезпечено державним бюджетом, коштами структурних фондів, доходами від місцевого самоврядування і роботодавців (Лук'янова, 2017, с. 57)⁴³⁰.

Тенденції розвитку освіти дорослих у Польщі на початку 2000-х рр. зумовлені суттєвими трансформаціями ринку праці, що спонукають до перенавчання, набуття додаткових спеціальностей. Неабияку роль у цьому процесі відіграє демографічна криза (зниження народжуваності, старіння населення), вплив великої кількості мігрантів, зниження кількості робочих місць у виробничому секторі польської економіки.

Скандинавські країни

Освіта і навчання дорослих є пріоритетним напрямом у співробітництві скандинавських країн. З метою розвитку цього напрямку у 2004 р. було створено Північну мережу з освіти дорослих (*Nordiskt Nätverk För Vuxnas lärande*, nd)⁴³¹ – так званий Північний проект на замовлення міністрів Північних країн. План роботи NVL розроблено відповідно до плану дій міністрів освіти і наукових досліджень та співробітництва Комітету з освіти дорослих (SVL).

Освіта дорослих скандинавських країн є важливою складовою, а також передумовою розвитку загальної освітньої політики цих країн, забезпечуючи її ефективне функціонування та впливаючи на ефективність і динаміку змін.

Важливе місце у реалізації освіти дорослих відіграють органи державної влади, муніципалітети, місцева спільнота, суспільні організації, окремі групи населення, які виконують одночасно декілька функцій: *законодавців*, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти дорослих; *фінансистів* освіти дорослих; а також *замовників та споживачів кадрів*, які готує система освіти дорослих; *координаторів діяльності системи* освіти дорослих; *політичної сили*, яка здатна значною мірою визначати ставлення всього суспільства до проблем розвитку освіти дорослих (Каган, Князева, & Курдюмов, 2007)⁴³².

429 Клім-Клімашевська, А (2016). Про систему освіти Польщі. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 147, 12–19.

430 Лук'янова, Л. Б. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

431 *Nordiskt Nätverk För Vuxnas lärande, NVL*. (nd). URL: <http://www.government.se/sb/d/6997/a/69819>

432 Каган, М. С., Князева, Е. Н., & Курдюмов, С. П. (2007). *Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации* (Т. 2; науч. ред. Жилина А. И.). Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО.

Система освіти дорослих у скандинавських країнах традиційно позиціонується як національна система, що базується на місцевій ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Муніципальні органи мають широку автономію щодо розвитку освіти дорослих та розподілу фінансування. Тоді як державні органи відповідають за розробку загальної стратегії розвитку системи освіти дорослих, визначення національних цілей, фінансової підтримки та контролю.

Освіта дорослих у скандинавських країнах має два аспекти, які вирізняють її існування: глобальний та локальний. Їх взаємодія є діалектичною (Anweiler, 1999)⁴³³. У глобальному аспекті провідним є вплив загальних глобалізаційних процесів. Локальний аспект є критерієм, який відрізняє різні системи освіти дорослих й визначає відмінності на національному рівні: цінності, методи тощо. Такими локальними характеристиками системи освіти дорослих у Скандинавії є справедливість, участь та добробут, спрямовані на забезпечення рівності в освіті.

Управління скандинавською системою освіти дорослих здійснюється на п'яти рівнях, кожний з яких має свої цілі та завдання:

- 1) загальноскандинавський,
- 2) національний,
- 3) регіональний,
- 4) локальний,
- 5) рівень навчального закладу.

На *загальноскандинавському рівні* розробляються стратегії функціонування та розвитку; здійснюється розвиток організаційно-управлінських механізмів міждержавної співпраці; гармонізуються національні законодавства; поширюється міжкультурний діалог; розробляються і реалізуються освітні програми та проекти; здійснюється інтеграція скандинавської системи освіти дорослих до європейського освітнього простору.

На *національному рівні* розробляється стратегія функціонування та розвитку освіти дорослих; формування єдиного скандинавського освітнього простору; гармонізація законодавств скандинавських країн; а також визначаються джерела фінансування та самофінансування; координується діяльність регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; здійснюється моніторинг системи освіти дорослих.

На *регіональному рівні* визначаються освітні потреби, приймаються нормативні акти; формуються мережі навчальних закладів, соціальне партнерство; забезпечується фінансування.

На *локальному рівні* відбувається надання освітніх послуг згідно з освітніми потребами та забезпечується фінансування.

433 Anweiler, O. (1999). Comparative education an internalization of education. *Comparative education review*, 13(2), 109–114.

На рівні навчального закладу розробляються навчальні плани, програми, відбирається зміст, форми і методи навчання (The development and state of the art of adult learning and education (ALE), 2008; The development and state of the art of adult learning and education (ALE), 2008a; The development and state of the art of adult learning and education (ALE), 2008b)^{434;435;436}.

Таким чином, створена загальнонаціональна скандинавська система освіти дорослих забезпечує інтеграцію систем освіти дорослих цих країн у єдиний скандинавський освітній простір, завжди враховує міжнародні тенденції та впливи, проте ґрунтується на певних місцевих цінностях та методах.

Сполучені Штати Америки

Нині в галузі освіти дорослих США має місце позитивна тенденція, зумовлена прагненням створити конкурентоспроможну, інноваційну країну. Відповідні законодавчі та нормативні документи підтримують реалізацію такого курсу. Так, за результатами аналізу Центру освіти та робочої сили університету Джорджтауна (Georgetown's University Center of Education and Workforce – CEW), економіка США у 2007 р. потребувала 59% працівників з вищою освітою, тоді як за прогнозами у 2018 р. ця потреба вже збільшиться до 63% (Carnevale, Smith, & Strohl, 2010)⁴³⁷. Прогноз справджується на практиці, навіть може перевищити очікувані показники.

У США федеральна підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується низкою законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою.

Сучасна освіта дорослих у США має розгалужену мережу провайдерів. Коледжі та університети упроваджують вечірні програми, додаткове навчання, курси без заліків, кореспондентські курси, програми дистанційного навчання і онлайн-курси. Громадські коледжі є особливо активними в цій галузі.

Національний центр управління системою вищої освіти (National Center for Higher Education Management System, nd)⁴³⁸ – приватна некомерційна організація, яка збирає інформацію у галузі вищої освіти у

434 The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008). *National report of Denmark*. Copenhagen: Ministry of education.

435 The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008a). *National report of Norway*. Oslo: Royal Norwegian Ministry of education and research.

436 The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008b). *National report of Sweden*. Stockholm: Ministry of education and research.

437 Carnevale, A., Smith, N., & Strohl, J. (2010) *Helpwanted: projection sof job sandeducation requirements through 2018*. Washington, D.C.: GeorgetownUniversity, Centeron Education and Work force.

438 *National Center for Higher Education Management System – NCHES*. (nd). URL: <http://www.nchems.org>

штатах, федеральних освітніх закладах США та за кордоном. Головна мета Центру – покращити стратегічне планування у галузі вищої освіти США. У одному із його підрозділів організовано секцію, яка займається винятково дорослими учнями.

Деякі організації у США займаються питаннями освіти американців, які працюють. Зокрема діяльність *Комітету Сенату з освіти та праці (United States House Committee on Education and Labor, nd)*⁴³⁹ спрямована на підготовку законодавчих документів з освіти працівників. Комітет займається розробкою навчальних програм для американців будь-якого віку: від дошкільної та вищої освіти до навчання на робочому місці та виходу на пенсію.

Комісія «Робоча сила 21 століття» (Twenty-First Century Workforce Commission) контролює дотримання положень відповідного до Закону про вимоги до робочої сили 21 століття. У комітеті обов'язково представлені не менше трьох педагогів усіх ступенів освіти: дошкільної, шкільної, післяшкільної (Federal Register: The Journal of the US Government, 2000)⁴⁴⁰.

Комісія з робочої сили та її професійного розвитку (Committee of Workforce and Professional Development, nd) розвиває та популяризує неперервну освіту серед працівників з метою поглиблення їхніх знань, розвитку нових компетенцій, надання більше можливостей для кар'єрного зростання та професійного розвитку⁴⁴¹.

Національна консультативна рада з неперервної освіти (National Advisory Council on Continuing Education, nd) виступає радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, а також є партнером Департаменту зайнятості США. Особлива функція Ради – надавати допомогу та гарантії безробітним і кваліфікованим фахівцям, які тимчасово втратили роботу. Рада забезпечує ці категорії дорослих освітніми послугами, що уможливають отримання нової роботи, професії, другої освіти, сприяє підвищенню кваліфікації, розвитку кар'єри, реалізації потенціалу працівника⁴⁴².

Рада з освіти дорослих і емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning, nd) – національна некомерційна організація, яка є лідером у розробці та впровадженні освітніх програм для окремих осіб та організацій за їх потребою. У партнерстві з освітніми закладами, роботодавцями, різними організаціями, урядовими органами

439 *United States House Committee on Education and Labor.* (nd). URL: <https://www.govtrack.us/congress/committees/HSED>

440 *Federal Register: The Journal of the US Government.* (2000). *Twenty-First Century Workforce Commission.* URL: <https://www.federalregister.gov/agencies/twenty-first-century-workforce-commission>

441 *AGC's Education & Training Overview* (nd). URL: <https://www.agc-oregon.org/education-and-training/workforce-and-professional-development-council/>

442 *National Advisory Council on Continuing Education.* (nd). URL: <https://www.cael.org/>

та громадами Рада сприяє розвитку освітніх стратегій в контексті неперервної освіти, формує громадську думку щодо важливості освіти дорослих та необхідності її підтримувати на державному та національних рівнях⁴⁴³.

Асоціація професійної освіти (Association of Career and Technical Education, nd) – національна некомерційна освітня організація (створена в 1926 р.). Налічує 25 тис. членів: університети, коледжі, громади, дослідники тощо. Її мета – підготовка молоді та дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи та сприяння успішній кар'єрі⁴⁴⁴.

На місцевому рівні державні школи беруть активну участь у наданні послуг і допомозі приватній освіті дорослих у багатьох громадах. Громадські центри, політичні та економічні об'єднання, драматичні, музичні і художні групи розглядаються багатьма як діяльність в галузі освіти дорослих. Часто місцеві публічні бібліотеки є спонсорами таких груп.

Угорщина

Основу системи освіти дорослих країни було закладено після Другої Світової Війни за ініціативи уряду Угорщини. Головною метою цієї системи була підтримка соціальних змін, особливо в сфері соціальної мобільності населення.

В Угорщині є окремий Закон Про освіту дорослих Угорщини (Törvény CI: a felnőttképzésről, 2001), який набув чинності у січні 2002 р.⁴⁴⁵ Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

В Угорщині поняття *навчання дорослих* та *освіта дорослих* не є тотожними. *Навчання дорослих* ототожнюється з системою шкільної освіти (домінують загальноосвітні предмети), тоді як *освіта дорослих* охоплює знання спеціального характеру, професійні знання, усе, що є поза межами шкільної освіти. Тобто існує навчання дорослих згідно з шкільною системою та освіта дорослих відповідно до позашкільної системи. Використовується також поняття *освіта для ринку робочої сили* (навчання, спрямоване на збереження робочого місця та здобуття нового). Однак є й більш вузьке його визначення – професійне навчання безробітних, яке підтримується переважно з державних джерел) (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, 2004)⁴⁴⁶.

443 Council for Adult and Experiential Learning. (nd). URL: <http://ung.edu/adult-learners-military/initiatives/cael.php>

444 Association of Career and Technical Education. (nd). URL: <https://www.acteonline.org/general.aspx?id=120#.V1g7tyFkiM8>

445 Törvény CI: a felnőttképzésről. (2001). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid= a0100101.TV>

446 Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. (2004). *Magyarország felnőttképzés*. Budapest:FMM.

Освіта дорослих Угорщини знаходиться у юрисдикції Міністра освіти (Oktatási Minisztérium) і Національної ради підготовки дорослих (Országos Felnőttképzési Tanács), що складається з 13 членів⁴⁴⁷.

У країні діє Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих та Центральна бібліотека для дорослих.

Відповідно до законодавства Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих (*Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal*, nd) відповідає за організацію міжнародних зв'язків, за розвиток професійних та методологічних аспектів підготовки, координацію технічної документації, дослідницьку роботу, підтримує зв'язки між усіма складовими системи освіти. Також рада функціонує як секретаріат Національного комітету акредитації підготовки для дорослих⁴⁴⁸.

Відповідно до Закону фінансування освіти дорослих є багатоканальним: з центрального бюджету, від роботодавців, фонду робочого ринку, а також існують спеціальні стипендії. Уряд надає підтримку для кожного учасника такої підготовки за умови отримання першої кваліфікації за професією, прописаної у Національному реєстраторі підготовки. Уряд також виділяє кошти для підтримки інвалідів, які беруть участь у цій підготовці.

За рекомендацією міністра освіти уряд щороку визначає групи людей і їх кількість, які можуть отримувати індивідуальну урядову підтримку. Бюджетна підтримка може надаватися для підготовки дорослих людей, які потребують підготовки для виконання завдань підвищеної складності.

До інституцій, які надають освітні послуги дорослим, належать громадські освітні інститути й вищі навчальні заклади, регіональні центри підготовки. Навчання також може здійснюватися і на підприємствах.

Навчання дорослих, яке реалізується на шкільній основі, відбувається в громадських освітніх інституціях (одноструктурних школах, основних середніх школах, професійних школах, вищих навчальних закладах), у вечірніх класах або на заочних курсах (*Организации, участвующие в образовании*, nd)⁴⁴⁹.

Регіональні центри розвитку людських ресурсів і підготовки, засновані у 1990-х рр., представляють новий тип інституцій, що надають професійну підготовку дорослим. Крім програм професійної підготовки, центри проводять консультації та надають інші освітні послуги. Вони також функціонують як інформаційні центри та центри тестування.

447 *Управление и финансирование образования для взрослых в Венгрии.* (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1187.html>

448 *Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal.* (nd). URL: <https://www.nive.hu/>

449 *Организации, участвующие в образовании для взрослых в Венгрии.* (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1186.html>

Центри встановлюють зв'язки з професійними школами, які працюють у тому ж регіоні (школи здійснюють теоретичну підготовку, а центри – практичну). Центри також надають освітні послуги компаніям (ця практика нині швидко поширюється).

Великою популярністю користується підготовка на робочому місці. Існує два типи такої підготовки: 1) в рамках внутрішньої системи підготовки на робочому місці, 2) отримання послуг, доступних на ринку підготовки (зовнішня підготовка).

Згідно з чинним законодавством, організації можуть надавати освітні послуги дорослим лише за умови реєстрації у національному реєстраторі підготовки дорослих. Цей реєстратор підтримується Національним громадським центром оцінювання суспільної освіти та тестування (Nemzeti erőforrás minisztérium, 2007)⁴⁵⁰.

Зареєстровані організації, які надають освітні послуги, повинні складати щорічні плани, що містять підготовчі програми, їх цілі, методи викладання та умови підготовки, а також повинні готувати звіти про свою діяльність двічі на рік та можуть подавати заяву про акредитацію на 4 роки. Програми підготовки повинні бути акредитовані.

Рада з акредитації освіти дорослих (*Felnőttképzési Akkreditáló Testület*, nd) складається з 20 членів, які призначаються Міністром освіти на 3 роки. Рада регулює функції і повноваження урядових постанов і міністерські нормативні акти, що стосуються його роботи, таким чином⁴⁵¹:

- 1) приймає рішення щодо інституційних програми і програм акредитації;
- 2) здійснює класифікацію навчальних закладів і освітніх програм для дорослих, видає сертифікати якості;
- 3) контролює діяльність освітніх закладів та результати перевірки закладу, приймає рішення щодо його акредитації або анулювання ліцензії та інформує про результати міністра;
- 4) затверджує підготовку експертів та нові навчальні програми.

Інституції, що пропонують підготовчі програми для дорослих, повинні укладати контракт з учасниками підготовки. Близько 25 % кваліфікацій (понад 1000), описаних у національному класифікаторі професій, можуть здобуватися тільки на основі шкільної підготовки, але більшість професій можуть бути отримані на підготовчих курсах позашкільної системи (*Об образовании*, nd)⁴⁵².

450 Nemzeti erőforrás minisztérium. (2007). *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont*. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozerdeku-adatok/felugyelt-koltsegvetesi/orszagokozoktatasi>

451 *Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT)*. (nd). URL: <https://www.hrportal.hu/jelentese/felnottkepzesi--akkreditalo--testulet---fat.html>

452 *Об образовании для взрослых в Венгрии*. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1188.html>

Франція

Франція має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

Загалом існує 6 видів навчальних відпусток (Tanguy, 1991)⁴⁵³:

1. Неоплачувана, як правило, відпустка для загальної, культурної і професійної підготовки, що має відношення до соціальної і економічної діяльності або підготовки до екзаменів. Збільшується кількість фірм, які оплачують цей вид відпустки.
2. Оплачувана освітня відпустка для особистих або професійних цілей зі збереженням заробітної плати і можливістю отримати гранти.
3. Робоча освітня відпустка оплачується за певних умов, переважно надається працівникам профспілок для участі у спеціальних семінарах.
4. Викладацька відпустка надається тим, хто готується проходити навчання з повним навантаженням у фірмах, школах або професійних інститутах.
5. Молодіжна відпустка надається особам молодше 25 років.
6. Відпустка для молоді надається кваліфікованим робітникам віком до 20 років для короткотермінової підготовки тривалістю не більше 200 годин.

Основним структурним елементом *системи неперервної професійної освіти дорослих у Франції* є об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA). У 1990–1998 рр. Міністерство національної освіти Франції видало декрети про організацію і функціонування цих установ. Водночас було видано й інші декрети, зокрема про роль освіти дорослих в державних службах; чисельні циркуляри з питань персоналу, який працює у сфері освіти дорослих. Було опубліковано національну «Хартію якості». Міністерство видало циркуляр з розвитку практики роботи з дорослими.

У центрах мережі ГРЕТА функціонують три основні види освітніх програм: формальні освітні курси, індивідуалізоване навчання і навчання у формі навчальних одиниць. Освітні програми, що надає ГРЕТА, охоплюють провідні сфери професійного ринку праці і відповідають потребам дорослих людей, які прагнуть підвищити свій профе-

⁴⁵³ Tanguy, L. (1991). *L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux technicians*. Paris: PUF.

сійний рівень, кваліфікацію або офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння .

Надзвичайно велику роль у розбудові системи освіти дорослих відіграє Національний інститут освіти дорослих у Нансі (*Institut national pour la formation des adultes*, nd), який розпочав свою діяльність 14 жовтня 1963 р.⁴⁵⁴. Місія Інституту полягає у здійсненні досліджень у сфері освіти і навчання дорослих та поширенні принципів й методів навчання дорослих серед професорсько-викладацького складу і кадрів різних галузей економіки.

Загалом освітня діяльність і курси дають можливість виокремити шість типів навчання дорослих відповідно до цілей. Зокрема це:

- 1) навчання, що уможливорює перекваліфікацію, готує до нової роботи;
- 2) підготовче навчання для тих, у кого немає виробничої кваліфікації;
- 3) адаптувальне навчання для осіб, які шукають першу або нову роботу;
- 4) навчання, що забезпечує просування у кар'єрі;
- 5) оновлення і удосконалення знань (загальне і спеціальне навчання);
- 6) навчання, що забезпечує підготовку до майбутньої професійної діяльності.

У системі освіти дорослих Франції можна виокремити три групи освітніх установ, які відрізняються рівнями вимог до якості освіти:

1. Система загальної та вищої освіти, де здійснюється жорсткий нагляд держави за виконанням стандарту. Загальнодержавний характер дипломів, централізований прийом на роботу, зокрема викладачів, узгодження з муніципальними органами управління кандидатур визначаються загальнодержавними стандартами. Широко розвинена і система сертифікації, прив'язана не лише до виробництва, але і до роботи у сфері освіти.

2. Освітні установи з професійної підготовки, які самостійно вирішують, за якими спеціальностями необхідна підготовка і перепідготовка у даному регіоні (ці установи посідають одне з провідних місць у системі освіти дорослих Франції). В установах існує гнучкий підхід до організації занять: вони проводяться в робочий та позаробочий час у вигляді сесій від двох днів до декількох тижнів. Форми та методи навчання ґрунтуються на врахуванні особливостей контингенту, в деяких випадках заняття проводяться за індивідуальними програмами.

Ці навчальні заклади об'єднані в Національну асоціацію з професійного навчання, до якої входять понад 200 центрів та університетів

⁴⁵⁴ *Institut national pour la formation des adultes*. (nd). URL: https://data.bnf.fr/fr/11876836/institut_national_pour_la_formation_des_adultes_nancy/

з усіх регіонів країни. Навчання в центрах здійснюється за загальнонаціональними і міжнародними програмами; а також за програмами, створеними безпосередньо в центрах і університетах. Підготовка відбувається практично за усіма спеціальностями народного господарства (близько 500). У центрах працюють викладачі, які мають великий практичний досвід роботи на підприємствах та пройшли педагогічну і методичну підготовку взаємодії з дорослою аудиторією.

3. Особлива група центрів та університетів, які реалізують соціально значущі освітні проекти загальнокультурного напрямку: курси іноземних мов, краєзнавчі та фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання. Ці установи існують за рахунок плати споживачів, підтримки муніципальних влад та допомоги спонсорів.

Отже, система освіти дорослих Франції покликана допомагати людині гармонійно розвиватися впродовж життя.

3.2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя

У більшості європейських країн існує законодавча основа щодо механізмів нормативно-правового врегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету, а також визначено відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначено порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги.

Проаналізуємо законодавчу базу у сфері освіти дорослих в окремих країнах світу.

У чинному законодавстві *Великої Британії* освіта дорослих не представлена окремими законами.

Відповідну нормативну платформу було закладено у 1964 р. з прийняттям Закону «Про професійну підготовку на підприємствах», мета якого полягала у покращенні зв'язків між професійною освітою та технічним розвитком, підвищенні загального рівня професійної підготовки, встановленні мінімальних стандартів, а також у врегулюванні питань рівномірного розподілу коштів на професійну підготовку між різними галузями економіки (Industrial Training Act, 1964)⁴⁵⁵.

455 Industrial Training Act 1964 C.16. (1964). London: HMSO.

Підґрунтя сучасної моделі системи освіти дорослих було поступово закладено з прийняттям ряду законів, зокрема Закону «Про реформу освіти» (*Education Reform Act*) (1988 р.), Закону «Про подальшу та вищу освіту» (*Further and Higher Education Act*) (1992 р.), Закону «Про навчання та професійні вміння» (*Learning and Skills Act*) (2000 р.).

У 2000 р. набув чинності Закон «Про освіту і професійну підготовку» (*Education and Vocational Training Act, 2000*)⁴⁵⁶, який надав повноваження Раді з освіти і професійної підготовки (LSC) здійснювати керівництво і забезпечувати фінансування коледжів подальшої освіти (навчальних закладів для дорослих) і громадських організацій, які опікувалися освітою дорослих, а також заохочувати роботодавців та фізичних осіб до участі у навчанні. Законом було встановлено такі обов'язки: надання інформації, консультацій і рекомендацій щодо послуг, забезпечення рівних можливостей та задоволення освітніх потреб людей з проблемами у навчанні.

Закон «Про подальшу освіту та навчання», прийнятий у 2007 р. (*Further Education and Training Act, 2007*), дозволив коледжам з подальшої освіти видавати власні дипломи за 2-річне навчання (скорочений цикл), на відміну від повного циклу університетів⁴⁵⁷.

У Законі «Про освіту та навички», прийнятому у 2008 р., (*Learning And Skills Act, 2000*), йдеться про офіційне підтвердження права дорослих не лише на безкоштовну первинну професійну підготовку, навчання грамотності і навичкам рахування, але і можливість досягнення першого повного рівня другої кваліфікації⁴⁵⁸.

З прийняттям у 2009 р. Закону «Про учнівство, навички у професійному навчанні дітей та навчання дорослих» (*Apprenticeships, Skills, Children And Learning Act, 2009*) було продовжено реформу системи освіти дорослих. Так, згідно з цим Законом, для осіб віком від 14 до 19 років передбачалося послідовне сприяння у навчанні. Зокрема було передбачено створення Агенції з навчання молодих людей, що мала підтримувати місцеві освітні органи. Завдання місцевих органів освіти – навчати молодь після завершення обов'язкової шкільної програми; молодь, яка знаходиться у місцях позбавлення волі, а також деякі категорії учнів з труднощами в навчанні до 25 років.⁴⁵⁹

У 2002 р. Департаментом освіти було оприлюднено Офіційний документ «Освіта та вміння. Стратегія розвитку до 2006 р.», в якому визначались основні цілі, завдання та стратегічні напрями розвитку

456 *Education and Vocational Training Act. C.21. (2000).* URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/contents>

457 *Further Education and Training Act 2007. C. 25. (2007).* URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2007/25/contents>

458 *Learning and Skills Act 2000. C.21. (2000).* London: HMSO.

459 *Apprenticeships, Skills, Children And Learning Act 2009. C. 22. (2009).* URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2009/22/pdfs/ukpga_20090022_en.pdf

освіти до 2006 р. (Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006, 2006)⁴⁶⁰

У країні систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи. Найбільш відомими з них є так звані Зелені і Білі (Osborne, 2011)⁴⁶¹.

ГРЕЦІЯ має достатньо розгалужене законодавство у сфері освіти дорослих.

Перший Закон 3369/2005 (Law 3369/2005 FEK 171 (in Greek): Systematization of Lifelong Learning and Other Provisions, 2005)⁴⁶², який унормував усі заходи з неперервної освіти у країні, було прийнято у 2005 р. Цей документ визначив неперервну освіту як необхідну діяльність людини впродовж життя, спрямовану на набуття й поліпшення рівня загальних і наукових знань, навичок і умінь, а також особистісний розвиток і працевлаштування. Слід зазначити, що одним із головних пунктів Закону передбачалося створення Національного комітету з неперервного навчання (the National Committee for Lifelong Learning), мета якого полягала у з'ясуванні освітніх потреб і професійної підготовки, а також координації та оцінці якості діяльності інституцій неперервної освіти і підготовки (Gravani, 2007)⁴⁶³.

У вересні 2010 р. набув чинності Закон 3879/2010 «Розвиток навчання впродовж життя», мета якого – раціоналізація державної системи освіти і навчання дорослих. Закон скасовував низку попередніх законів й передбачав розробку загальної стратегії навчання впродовж усього життя (зокрема вищої освіти). Законом було встановлено правову базу державної рамки кваліфікацій (the Hellenic Qualifications Framework, HQF).

У 2013 р. було прийнято надзвичайно важливий Закон 4115/2013 «Організація і діяльність Інституту у справах молоді та неперервної освіти і Національної організації з сертифікації кваліфікацій і професійної орієнтації та інші положення» (ЕОРРЕР, 2014)⁴⁶⁴. У Законі уперше було порушено питання про знання і навички, набуті у результаті неформальної й інформальної освіти, та механізми їх визнання.

Загалом у Законі йдеться про створення і розвиток Національної рамки кваліфікацій та її співвіднесення до Європейської рамки кваліфікацій; посилення на Національну рамку кваліфікацій міжнародного сектору кваліфікацій; співвіднесення навичок, набутих у формальній

460 Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006. (2006). London: Department for Education and Skills.

461 Osborne, M. (2011). *Country report on the action plan on adult learning*: UK. GHK: Research voor Beleid.

462 Law 3369/2005 FEK 171 (in Greek): Systematization of Lifelong Learning and Other Provisions. (2005). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-27_en

463 Gravani, M. N. (2007). *New lifelong education policies in Greece: Moving forward or backward*. Korinth: University of Ghent.

464 ЕОРРЕР. (2014). *Greece: EQF Referencing Report. European Qualifications Framework*. Nea Ionia: Ministry of Education and Religious Affairs.

освіті, у результаті неформального й інформального навчання з рівнями Національної рамки кваліфікацій; створення секторних дескрипторів у вигляді знань, навичок і компетентностей, які відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій.

У 2013 р. було прийнято ще один Закон 4186/2013, який разом із Законом 3879/2010 створили законодавче підґрунтя, що формує державну політику навчання впродовж життя у країні.

Закон 3879/2010 є основою для розвитку навчання впродовж життя і значною мірою формує національні пріоритети, а також регулює питання управління діяльністю у сфері навчання впродовж життя, зокрема визначення основних понять і розмежування органів управління та обслуговування. Закон представляє Національну мережу для навчання впродовж життя, яка об'єднує органи управління і провайдерів послуг неперервного навчання.

Натомість Закон 4186/2013 доповнює і підтримує традиційну політику шляхом визначення організації й адміністрування питань органів навчання впродовж життя, організації та управління органами навчання протягом життя. Відповідно до Закону 4186/2013 діє фундація Директоратів неперервного навчання (Life Long Learning Directorates) регіонального і місцевого рівнів, що представляють децентралізовані відділення Генерального секретаріату з питань навчання впродовж життя. Їхнім головним завданням є управління, контроль і нагляд за Інститутами професійної підготовки (Vocational Training Institutes, IEK), Школами професійної підготовки (Vocational Training Schools, SEK), Школами другого шансу (Second Chance Schools, SDE) і Центрами навчання впродовж життя (Life Long Learning Centres, KDBM).

У країні діє ще один Закон «Зміцнення неперервної освіти в Греції» (Enhancing of Lifelong Learning in Greece), спрямований на впровадження заходів щодо посилення участі громадян в ініціативах навчання впродовж життя.

ЕСТОНІЯ була однією з перших пострадянських країн, які розробили й прийняли спеціальні закони про освіту дорослих. У документах було зроблено спробу цілісного сприйняття цієї освітньої ланки як повноцінної складової національної системи освіти.

Закон Естонії «Про навчання дорослих» набув чинності у 1993 р.

Закон є центральною ланкою в системі освіти дорослих.

Через три роки до Закону було внесено перші зміни, які оновлювалися практично щороку.

У 1998 р. набув чинності Закон «Про внесення змін до Закону про навчання дорослих» (Закон об обучении взрослых. RT I, 1998, 71, 1200, 1998)⁴⁶⁵.

⁴⁶⁵ Закон об обучении взрослых. RT I, 1998, 71, 1200. (1998). URL: <http://rup.ee/rus/pdf/zakoninarusskom/30.pdf>

Загалом в Естонії законодавче забезпечення сфери освіти дорослих представлено таким чином:

- 1) загальна освіта дорослих – формальна і неформальна освіта (Закон «Про освіту дорослих» від 1993 р. із допов. і змін., Закон «Про базові і середні школи» від 1993 р. із допов. і змін);
- 2) освіта дорослих, здійснювана в університетах та вищих шкiлах (Закон «Про вищу освіту» 1998 р. і Закон «Про університети» 1995 р. із змін. і доп. у 2002 і 2003 рр., Закон «Про приватні навчальні заклади» 1998 р.);
- 3) професійне навчання, яке здійснюється державними і приватними провайдерами (Закон «Про професійні навчальні заклади», 1998 р., та Постанова Міністерства освіти, 2001 р.);
- 4) навчання для потреб ринку праці, зокрема для безробітних (Закон «Про службу зайнятості», 2000 р., Закон «Про соціальний захист безробітних», 2000 р.).

Важливою особливістю законодавства є наявність навчальної відпустки. Для завершення навчання з метою досягнення певного освітнього рівня чинним законодавством передбачено надання додаткової відпустки різної тривалості (28, 35, 42 чи 49 календарних днів).

За робітником або службовцем, який перебуває у навчальній відпустці, пов'язаній із досягненням певного освітнього рівня, роботодавець зберігає середню заробітну плату впродовж десяти днів. На інші дні навчальної відпустки зберігається заробітна плата у розмірі не менше чинного мінімуму заробітної плати.

1 липня 2015 р. набув чинності новий Закон «Про навчання дорослих», згідно з яким навчання поділяється на рівневе і додаткове. Організація рівневого навчання регулюється Законом «Про основну школу та гімназії», Законом «Про професійні навчальні заклади», Законом «Про вищі прикладні навчальні заклади», Законом «Про університети» та Законом «Про приватні навчальні заклади». Додаткове навчання – це цілеспрямована й організована навчальна діяльність, що відбувається на підставі навчальної програми поза рівневим навчанням (Закон об обучении взрослых Эстонии, 2015)⁴⁶⁶.

Відповідно до цього Закону відбулися й інші зміни. Зокрема більше не потрібно отримувати дозвіл на проведення більшості навчальних курсів, достатньо подати повідомлення про початок господарської діяльності у сфері додаткового навчання дорослих. Набули право здійснювати додаткове навчання не лише приватно-правові юридичні особи, а також установи органів державного і місцевого самоврядування та суспільно-правові юридичні особи.

⁴⁶⁶ Закон об обучении взрослых Эстонии. (2015). URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/taiskasvanute_koolituse_seadus_01072015_ru.pdf

Поправки було також внесено і до Закону «Про освітній кредит». З 1 липня 2015 р. з'явилася можливість брати позику на навчання з частковим навантаженням.

Окрім Закону «Про навчання дорослих», у країні діють багато інших нормативних актів, що регламентують різні аспекти освіти і навчання дорослого населення.

Зокрема Постанова Міністра освіти і науки «Про порядок і умови навчання в базовій або старшій середній школі у формі вечірніх курсів й дистанційного навчання і закінчення школи екстерном» регулює навчання дорослих в основній і старшій середній школах. Постанова Міністра освіти і науки «Про процедуру та умови для організації професійної освіти для дорослих у професійному навчальному закладі» визначає особливості організації професійного навчання дорослих в установах професійної освіти.

В ІТАЛІЇ немає окремого закону про освіту дорослих. Проте чинними є декілька законодавчих актів, що безпосередньо стосуються цього освітнього напрямку.

Так Закон № 59 від 15.03.1997 р. «Про реформування органів державного управління» стосується реформування всіх державних закладів, зокрема навчальних. У Ст. 21 Закону йдеться про надання автономії навчальним закладам в організаційних та дидактичних питаннях для розширення освітніх пропозицій (послуг), у тому числі і для освіти дорослих.

Дві Постанови Міністерства освіти № 7809/1990 та № 305/1997 сприяли розвитку вечірніх курсів та регулювали адміністративну діяльність центрів.

Пізніше Наказ Міністерства державної освіти № 455/1997 закріпив право на освіту та професійну підготовку. Угода між урядом, регіонами, провінціями та гірськими комунами реорганізувала та офіційно визнала освіту впродовж життя й освіту дорослих на законодавчому рівні (Об'єднана конференція від 2 березня 2000 р.). Закон № 53/2003 (53/2003 Act) закріпив доступ до освіти впродовж життя як право на культурний та особистісний розвиток.

Відповідно до Закону № 53 «Про підтримку батьківства, материнства, про право на освіту та координацію термінів» від 08.03.2000 р. працівники державних або приватних установ, які пропрацювали не менше 5 років на одному місці, мають право призупинити свою професійну діяльність та здобувати освіту на будь-якому рівні (продовжувати обов'язкову шкільну освіту, підвищувати рівень кваліфікації, здобувати диплом про вищу освіту). На час навчання за працівником зберігається робоче місце, але без збереження заробітної платні. Курси мають бути акредитовані та визнані національними і європейськими законодавчими освітніми структурами.

Загалом з 2000 р. завдяки європейським стимулам італійська система освіти дорослих була перетворена на мережеву структуру,

основу якої складали численні центри: вечірні школи, регіональні осередки професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.).

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення європейської кредитної системи для професійної освіти та підготовки 2006 р.

У КАНАДІ на федеральному рівні окремого закону про освіту дорослих немає. Кожна провінція самостійно вирішує питання освіти й освіти дорослих.

Важливим для розвитку національної освіти дорослих стало прийняття у 1960 р. Закону «Про технічну і професійну підготовку» (Canada passes the Technical and Vocational Training Assistance Act, 1960)⁴⁶⁷. За цим законом федеральний уряд має надавати значну фінансову підтримку закладам технічного профілю, відкривати нові та переобладнувати навчальні центри.

Важливою подією для подальшого розвитку освіти дорослих у Канаді стало прийняття у квітні 2008 р. Національної стратегії розвитку освіти Канади «Освічена Канада 2020» (Learn Canada 2020 Declaration). Це спільна декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC), узгоджена на рівні Ради міністрів освіти Канади щодо основних принципів забезпечення якості навчання впродовж життя для всіх канадійців (CMEC, 2008)⁴⁶⁸. Програмою передбачено розвиток доступної, розгалуженої, інтегрованої та гнучкої системи освіти дорослих, яка створює можливості для навчання дорослої людини, забезпечує її професійну підготовку у будь-який момент, коли вона її потребуватиме (CMEC, 2008a)⁴⁶⁹.

У кожній провінції та території відповідальність за освіту дорослих покладена на певний департамент чи міністерство. Кожна провінція має свої програми і напрями розвитку освіти дорослих. Наприклад, у провінції Квебек було впроваджено Нормативне положення «Про базову загальну освіту дорослих провінції Квебек» (Basic Adult General Education Regulation. C. I-13.3, r. 9, 2003), в якому визначено сутність освіти дорослих та основні підходи до її реалізації у провінції⁴⁷⁰.

467 Canada passes the Technical and Vocational Training Assistance Act. (1960). URL: <http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1960TVTAA.html>

468 CMEC. (2008). *Learn Canada 2020 joint declaration provincial and territorial ministers of education*. Ottawa: CMEC.

469 CMEC. (2008a). *Learn Canada 2020*. Ottawa: CMEC.

470 Basic Adult General Education Regulation. C. I-13.3, r. 9. (2003). URL: <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%209>

У провінції Манітоба у 2007 р. набув чинності Закон «Про грамотність дорослого населення провінції Манітоба» (Manitoba's Adult Literacy Ac. Bill 6, 1st Session, 39th Legislature, 2007)⁴⁷¹.

Через рік провінція Нова Скотія прийняла Закон «Про навчання дорослих провінції Нова Скотія» (Adult Learning Act: Results of Consultation, 2010 р.)⁴⁷², спрямований на посилення стандартизації програм навчання дорослих у провінції.

У *КИТАЇ* окремого закону про освіту дорослих немає.

Починаючи із 1980 р. в країні було прийнято ряд освітніх законів і нормативних актів, які певним чином стосувалися освіти дорослих: Закон «Про освіту», Закон «Про обов'язкову освіту», Закон «Про професійну освіту», Закон «Про вищу освіту Китаю», Закон «Про розвиток громадянської освіти», Положення «Про грамотність», Положення «Про освіту для людей з обмеженими можливостями».

У Законі «Про освіту» передбачено, що держава стимулює розвиток різних форм освіти дорослих (UNESCO, 2008)⁴⁷³. У червні 1987 р. Державна Рада Китаю затвердила Рішення Державної комісії з освіти щодо реформування і розвитку освіти дорослих, в якому наголошувалося на ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку, зокрема було сформульовано принцип «енергійного розвитку освіти дорослих». Таким чином, у країні було створено механізм взаємної підтримки і взаємодії уряду, соціуму, сім'ї та навчального закладу, формування сприятливого суспільного клімату, що сприяє постійному вдосконаленню системи, забезпечує можливість неперервної освіти у будь-якому віці.

В *ІСПАНІЇ* немає окремого закону про освіту дорослих. Різні аспекти цього освітнього напрямку розглядаються у низці інших законів.

Так, Загальний закон «Про освіту» (Ley General de Educacion) 1970 р. містив три статті, в яких йшлося про освіту дорослих, мета якої полягала у набутті базової, професійної і продовженої освіти.

Основоположним документом у сфері освіти дорослих Іспанії є Закон «Про загальну структуру системи освіти» (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) (LOGSE), який набув чинності у 1990 р., де уперше було використано термін «освіта дорослих». У Законі представлено нову концепцію освіти дорослих, а неперервність закріплено як провідний принцип усієї системи освіти. Слід зазначити, що відповідно до ст. 51.4 LOGSE доступ до освіти гарантовано кожному члену суспільства.

471 Manitoba's Adult Literacy Ac. Bill 6, 1st Session, 39th Legislature. (2007). URL: <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/2007/c00907e.php>.

472 Adult Learning Act: Results of Consultation. (2010). URL: http://gonssal.ca/documents/AdultLearningActConsultationReport-EN_001.pdf

473 UNESCO. (2008). *National report adult education and learning in china: development and present situation*. Chinese National Commission for Unesco & Chinese Adult Education Association.

Загалом у Законі виокремлено три основні сфери, що стосуються освіти дорослих (Ley Ministerio de Educación 1: Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990)⁴⁷⁴. По-перше, інструментальна або основна сфера з метою набуття і оновлення базової підготовки та забезпечення доступу до різних рівнів системи освіти. По-друге, робота у сфері здобуття або підвищення професійної кваліфікації, щоб мати можливість працювати в інших професійних сферах. І, по-третє, заохочення до участі в соціальному, культурному, політичному та економічному житті.

У Ст. 52.6 Закону зазначено, що «освітні влади повинні сприяти підписанню угод університетів з місцевими об'єднаннями та іншими державними або приватними організаціями з метою розвитку сфери освіти дорослих» (причому перевага надається некомерційним організаціям).

У Законі підкреслено, що освіта дорослих може бути як очною, так і дистанційною. А у розділах I і III наголошено, що студентам, які не можуть навчатися стаціонарно, влада повинна створити умови для навчання за дистанційною формою. Зокрема у Ст. 53.3. зауважено, що «компетентні органи повинні розширювати перелік послуг дистанційної освіти, аби відповідати принципу неперервності освіти дорослих». Міністерство освіти і науки (МЕС) відповідає за це питання через Центр інновацій і розвитку дистанційної освіти (CIDEAD).

У Законі, прийнятому у 2006 р., закріплено чинну правову основу освіти дорослих. Зокрема у Законі зазначено, що освіта дорослих має на меті надати можливість людям віком старше 18 років (іноді від шістнадцяти років) набутти, оновити, поповнити або розширити свої знання та сприяти їх особистісному і професійному розвитку. Вона інтегрує базове навчання, а також постобов'язкове навчання, яке підвищує рівень шкільної кваліфікації і професійної підготовки (EAEA, 2011)⁴⁷⁵.

Закон визначає такі цілі освіти дорослих: дати можливість дорослим здобути базову освіту; підвищити професійну кваліфікацію або набутти навички, необхідні для нової професії; сприяти розвитку кадрового потенціалу (комунікативні навички та культури міжособистісних відносин); залучити громадян до активного суспільно-політичного життя; сприяти зменшенню соціальної ізоляції; сприяти зростанню гендерної рівності.

Іспанія докладає значних зусиль щодо підвищення рівня професійної освіти дорослих. Так, у 2002 р. був прийнятий Органічний закон «Про професійне навчання та кваліфікацію» (Ley Organica 5: de las Cualificaciones y la Formación profesional, 2002), який регулює професійну освіту і підготовку для праці. Згідно з Законом в Іспанії існує три

474 Ley Ministerio de Educación 1: Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). URL: <http://www.filosofia.org/mfa/fae990a.htm>

475 EAEA. (2011). *Country report Spain*. Helsinki: EAEA.

типи професійного навчання: для молоді у початковий період навчання, для безробітних і для тих, хто працює⁴⁷⁶.

Інші Закони 56/2002 та 56/2003 з питань зайнятості стосуються заходів з підвищення кваліфікації та перекваліфікації в рамках політики зайнятості (Ley Orgánica 56: de Empleo, 2003)⁴⁷⁷. «Органічний закон 2/2006 про освіту» регулює діяльність усіх неуніверситетських навчальних закладів (Ley Orgánica 2: de Educación, 2006)⁴⁷⁸, а «Органічний закон 4/2007» (Ley Orgánica 4: por la que se modifica, 2007)⁴⁷⁹ має певні доповнення до «Органічного закону 6/2001 про університети» та визначає специфіку вищої освіти.

Сфера освіти дорослих *РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ* регулюється різними законодавчими актами, виданими центральними і місцевими органами влади, а також різними міністерствами та відомствами. Однак аналіз чинного законодавства свідчить, що воно переважно регулює системи підвищення кваліфікації та перепідготовки. Тоді як неформальна освіта і самоосвіта дорослих (інформальна освіта) у нормативно-правовій базі країни фактично не представлені (Веремейчик, & Карпиевич, 2006)⁴⁸⁰.

Ст. 49 Конституції РБ та ст. 3 Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» гарантують громадянам право на освіту. Однак у чинному законодавстві освіта дорослих не згадується безпосередньо ні як суспільне завдання, ні як самостійна сфера освіти. Згідно з останньою редакцією Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» ст. 42 гарантує дорослим право на здобуття додаткової освіти, але лише у професійній сфері.

У Республіці Білорусь Законом «Про освіту» (1991 р., із подальшими змінами і доповненнями) система освіти розділена на дві складові: основна освіта (від дошкільної до вищої) і додаткова (позашкільне виховання і навчання дітей і молоді та підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів).

Державні освітні заклади та відповідні структури переважно орієнтовані на розвиток професійних знань, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів. Водночас низка важливих документів, серед яких Кодекс Республіки Білорусь про освіту, Національна стратегія сталого

476 Ley Orgánica 5: de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (2002). URL: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/>

477 Ley Orgánica 56: de Empleo. (2003). URL: http://www.educacion.gob.es/educacion/ice_OfertaFormativa_CNCP.html

478 Ley Orgánica 2: de Educación. (2006). URL: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t2.html

479 Ley Orgánica 4: por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2007). URL: <http://web.ua.es/va/unidad-igualdad/documentos/legislacion/recopilacion-generale-lomlou.pdf>

480 Веремейчик, Г., & Карпиевич, Д. (2006). Развитие образования взрослых в Беларуси. *Адукатар*, 2(8), 15–23.

розвитку Республіки Білорусь до 2020 р., Програма реалізації концепції розвитку педагогічної освіти, Концепція державної кадрової політики, Програма розвитку післядипломної освіти на базі провідних вищих навчальних закладів, сприяють розвитку додаткової професійної та неформальної освіти дорослих у Білорусі.

Кодекс Республіки Білорусь про освіту, який набув чинності 1 вересня 2011 р., впровадив зміни у систему додаткової освіти дорослих. Так, уперше на законодавчому рівні було дано визначення поняття «додаткова освіта дорослих» як виду додаткової освіти, спрямованого на професійний розвиток та задоволення пізнавальних потреб слухача, стажера та ін. (п. 1. ст. 240), і закріплено формальну і неформальну освіту як складові національної системи освіти.

У законодавстві *РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА* відсутній окремий закон про освіту дорослих. Проте нормативно-правова база функціонування цього освітнього напрямку визначена низкою законів, ключовими з-поміж яких є Закон «Про систему освіти», а також Закони «Про вищу освіту», «Про вищі професійні школи», «Про сприяння зайнятості та установи ринку праці», Трудовий кодекс, Податкове законодавство та інші документи, що містять кваліфікаційні вимоги до окремих професій (наприклад, учителів, лікарів, психологів тощо).

Закон «Про систему освіти» (*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*), що набув чинності у вересні 1991 р., докорінно змінив умови функціонування польської освіти, неодноразово оновлювався і доповнювався. У Законі наголошується на необхідності підготовки дітей і підлітків до навчання впродовж життя, а також набутті знань, що сприяють їх реалізації на локальному, національному та глобальному рівнях (Ст. 1, п. 11). Громадяни мають можливість поновлювати загальну освіту, здобувати нові спеціальності, змінювати або підвищувати професійну кваліфікацію (Ст. 1, п. 8). Згідно з цим законом неперервність освіти поза школою забезпечується такими інституціями, як установи неперервної освіти, заклади практичної освіти та центри перепідготовки й підвищення кваліфікації, що забезпечують отримання й поповнення знань, навичок і професійної кваліфікації (Ст. 2, п. 3а). У Ст. 9 йдеться про те, що здійснювати освіту дорослих можна у профільних ліцеях для дорослих, професійних училищах для дорослих, спеціальних професійних школах для дорослих.

У 1996 р. було прийнято перші доповнення до Закону «Про систему освіти», які стосувалися й освіти дорослих. Так, до встановленого Законом переліку освітніх установ було додано заклади неперервного навчання і заклади практичного навчання, в яких дорослі могли набути нових знань, удосконалити навички та підвищити професійну кваліфікацію. Загалом було задекларовано, що неперервна освіта забезпечує розвиток особистості, а також набуття знань, формування навичок і розвиток здібностей з урахуванням потреб ринку праці. У Законі зазна-

часться, що система неперервної освіти охоплює навчання, підвищення кваліфікації й удосконалення у шкільних і позашкільних формах; цей процес може здійснюватися в системі денного, вечірнього, заочного, дистанційного навчання, екстерната або поєднання цих форм.

У червні 2003 р. було внесено чергові зміни до Закону, що безпосередньо стосувалися неперервної освіти і освіти дорослих. Найважливішим нововведенням стало врегулювання навчання і підвищення кваліфікації дорослих у позашкільних закладах, акредитації освітніх установ, що здійснюють навчання дорослих.

У 2011 р. було внесено зміни до Закону, зокрема у Ст. 8 зазначалося, що здійснювати освіту дорослих можна у профільних ліцеях для дорослих, професійних училищах для дорослих, спеціальних професійних школах для дорослих.

Окрім Закону «Про систему освіти», питання врегулювання освіти і навчання різних категорій дорослих прописано і в інших документах. Так, у жовтні 1993 р. було підписано Розпорядження Міністра освіти і Міністра праці та соціальної політики, згідно з яким було встановлено правила і умови підвищення професійної кваліфікації та загальної освіти дорослих (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej: w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych, 1993)⁴⁸¹.

Упродовж 1991–1996 рр. було прийнято три варіанти Закону «Про сприяння зайнятості та установи ринку праці» (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy): Закон «Про зайнятість і безробіття» від 16 жовтня 1991 р., Закон «Про зайнятість і боротьбу з безробіттям» від 14 грудня 1994 р. та Закон «Про зміни до Закону «Про зайнятість і боротьбу з безробіттям» від 6 грудня 1996 р.

В останній редакції Закону від 20 квітня 2004 р. наведено положення, що стосуються професійного консультування та активізації професійної діяльності, які накладають низку зобов'язань на місцеву владу (Р. 10, Ст. 38, Ст. 39).

Наступна хвиля змін до чинного законодавства, пов'язаного з освітою і навчанням дорослих, відбулася у 2010 – 2012 рр. Зокрема 20 травня 2010 р. ухвалено Закон «Про внесення змін до Трудового кодексу і до Закону «Про прибутковий податок з фізичних осіб» (Ustawa: o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych, 2010)⁴⁸².

У 2012 р. набули чинності чотири правові акти – зміни до Закону «Про систему освіти»: перші два були прийняті ще в 2011 р., наступні –

481 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej: w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych. (1993). *Dziennik Ustaw*, 103, 472.

482 Ustawa: o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych. (2010). *Dziennik Ustaw*, 105, 655.

в липні 2012 р. У цих актах зафіксовано найбільш важливі законодавчі рішення щодо організації діяльності та фінансування шкіл для дорослих. Зокрема у змінах від 19 серпня 2011 р. до Ст. 3 внесено пояснення, що школи для дорослих організують навчання для осіб, яким виповнилося 18 років; неперервна освіта – це освіта для дорослих, а також набуття і розвиток знань, навичок і кваліфікації в позашкільних формах для тих, хто завершив обов'язкову освіту.

У 2012 р. було видано ще два важливих документи. Перший – Розпорядження Міністра освіти від 11 січня 2012 р. щодо питання неперервної освіти в позашкільних формах (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, 2012)⁴⁸³ визначає: 1) умови, організацію та режим здійснення неперервної освіти в позашкільних формах і види цих форм; 2) умови, організацію і проведення кваліфікаційних професійних курсів, згаданих у Ст. 3 п. 20 Закону «Про систему освіти»; 3) способи перевірки результатів навчання, набутих у результаті завершення навчання, яке здійснюється в окремих позашкільних формах; 4) умови і порядок внесення оплати за навчання, що здійснюється у державних позашкільних закладах і центрах; 5) види державних установ і центрів та їх завдання; 6) зразки документів, що видаються після закінчення навчання у різних позашкільних формах.

Другий документ – Розпорядження Міністра освіти від 11 січня 2012 р. щодо іспитів за результатами навчання екстерном (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie egzaminów eksternistycznych, 2012)⁴⁸⁴.

Основним документом, згідно якого будується вся система освіти ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ, у тому числі й освіта дорослих, є Конституція, де знайшов своє місце конфуціанський принцип постійного духовного, морального самовдосконалення (у част. 5 ст. 31 сформульовано ставлення держави до освіти як безперервного процесу впродовж життя людини) (Інститут стран Азії и Тихоокеанского региона, 2004–2008)⁴⁸⁵.

Особливість законодавчої політики в галузі освіти Південної Кореї полягає в тому, що, на відміну від інших систем, тут одночасно приймається і сам закон, і документ, який прописує конкретні заходи щодо його реалізації.

Щодо освіти дорослих у розгорнутому вигляді ці положення викладено у Законі «Про неперервну освіту», метою якого є створення правової бази для реалізації принципу освіти впродовж життя, що визначає

483 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. (2012). *Dziennik Ustaw*, 2012, 186.

484 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie egzaminów eksternistycznych. (2012). *Dziennik Ustaw*, 2012, 188.

485 Інститут стран Азії и Тихоокеанского региона. (2004–2008). *Конституция Республики Корея*. URL: <http://www.isatr.ru/>

відповідальність держави і місцевих органів влади у цій сфері (Ministry of education, science and technology, 1998–2008)⁴⁸⁶.

Серед законодавчих актів Південної Кореї найбільш важливими для розвитку освіти дорослих є Закон «Про розвиток професійної освіти і підготовки» (1974); Закон «Про розвиток професійних компетенцій»; Закон «Про неперервну освіту» (1999). Окрім цих законодавчих актів, Міністерством освіти і розвитку людських ресурсів і Міністерством праці було прийнято закони, які відграють важливу роль у заохоченні дорослих людей до навчання, зокрема Закон «Про визнання кредитних годин» (1997); Закон «Про розвиток е-навчання на виробництві» (2003).

Слід зазначити, що у країні було прийнято й інші законодавчі акти.

Закон «Про тристоронню комісійну винагороду для економічного та соціального розвитку Південної Кореї» (№ 5990, від 24 травня 1999 р.) був прийнятий з метою запровадження соціального партнерства і проведення систематичних консультацій між працівниками, працедавцями та урядом щодо спільної політики у галузі управління людськими ресурсами, умов праці, забезпечення працевлаштування відповідних економічних і соціальних політик на основі взаємодовіри і співпраці (стаття 1) (Act in the tripartite commission for economic and social development. №5990, 1999)⁴⁸⁷.

Закон про розвиток внутрішньофірмового е-навчання Південної Кореї, в якому зазначається, що «уряд має підтримувати активізацію е-навчання на місцевому рівні для мінімізації освітніх розбіжностей у різних регіонах» (Lee, 2007)⁴⁸⁸.

Нерегулярні працівники та вразливі групи дорослих також не залишаються поза увагою законодавців у Південній Кореї. Закон «Про нерегулярний тип працевлаштування» спрямовується на усунення будь-якої дискримінації в оплаті праці, професійній підготовці таких працівників і працівників малих та середніх підприємств (Soh-Young, 2001)⁴⁸⁹.

Закон «Про захист тимчасових працівників і працівників з фіксованим терміном контракту» (№ 8074 від 21 грудня 2006 р.) спрямовується на усунення їхньої дискримінації у підготовці (стаття 1) (Act on the protection, etc. of fixed-term and part-time employees. № 8074, 2006)⁴⁹⁰.

Закон «Про добробут людей похилого віку» стосується населення віком старше 64 років. Найбільш важливим законом про неперервну

486 Ministry of education, science and technology. (1998–2008). *Lifelong education act*. URL: <http://english.mest.go.kr/web/42211/>

487 Act in the tripartite commission for economic and social development. № 5990. (1999). *The Ministry of Labor*, 9, 1.

488 Lee, S.-S. (2007). Current Labor Policy Issues & Priorities. *Ministry of Labor*, 74.

489 Soh-Young, K. (2001). *Social protection program and policy alternatives for non-standard workers in Korea*. Seoul: Korea labor institute.

490 Act on the protection, etc. of fixed-term and part-time employees. № 8074. (2006). URL: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/79807/85982/F-2091075080/KOR79807%20Eng%202012.pdf>

професійну освіту немолодих людей є Закон «Про поширення найму людей похилого віку» (Закон № 5882, 1 липня 1992 р.) (Adult learning in Korea: review and agenda for the future. № 5882, 1992)⁴⁹¹.

У Південній Кореї законодавча база спрямовується на забезпечення добробуту та гідних умов життя працівників. З цією метою було прийнято такі законодавчі акти: Закон «Про трудові стандарти» від 13 березня 1997 р. (Labor Standards Act. № 49, 1947)⁴⁹², який встановлює стандарти умов праці відповідно до конституції, і спрямований на удосконалення життєвих стандартів працівників, досягнення збалансованого розвитку національної економіки (ст. 1). У ст. 77 визначені права учнів на виробництві; Декрет «Про базовий рівень добробуту працівників» від 27 грудня 2001 р.).

У Південній Кореї зусилля зазвичай спрямовувалися саме на формування «системи практичного розвитку людських ресурсів» (Lee, 2007)⁴⁹³. У поправках до відповідного закону наголошувалося на необхідності поєднання «навчання на робочому місці, що проводиться у зв'язку із працевлаштуванням на підприємствах, та аудиторної підготовки у закладах освіти або підготовки» для нових випускників (*Chapter 4. Promotion of Measures*, 2009)⁴⁹⁴.

Закон «Про розвиток професійних компетенцій» Південної Кореї набув чинності у 1997 р. (№ 5474 від 24 грудня 1997 р.).

У липні 2003 р. Міністерство праці Південної Кореї видало оновлений Закон «Про професійну підготовку працівників», основні положення якого наголошують на необхідності створення урядом умов для неперервного професійного розвитку, зокрема, розвитку компетенцій працівників, поширення і диверсифікації урядової підтримки для підприємств та працівників, забезпечення доступу до професійної підготовки вразливих груп населення, створення в суспільстві атмосфери поваги до технічного виробничого персоналу, поліпшення акредитаційної системи та інфраструктури для професійної підготовки (Lee, 2007)⁴⁹⁵.

Закон «Про неперервну освіту» в Південній Кореї набув чинності у 1999 р., а у січні 2002 р. було запропоновано *Загальний план для розвитку неперервної освіти* (Lee, 2007)⁴⁹⁶.

491 Adult learning in Korea: review and agenda for the future. № 5882. (1992). Ministry of education and human resource development: Korean educational development institute.

492 Labor Standards Act. №49. (1947). URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_117328.pdf

493 Lee, S.-S. (2007). Current Labor Policy Issues & Priorities. *Ministry of Labor*, 74.
494 *Chapter 4. Promotion of Measures for Employment and Human Resource Development for Improving the Vitality of both the Society and the Economy*. (2009). URL: <https://www.mhlw.go.jp/english/wp/wp-hw2/part2/p2c4s1.pdf>

495 Lee, S.-S. (2007). Current Labor Policy Issues & Priorities. *Ministry of Labor*, 74.
496 Там само.

Мета першого законодавчого акту про неперервну освіту у Південній Кореї полягала у забезпеченні доступу до здобуття освіти усім громадянам задля покращення якості життя. Результатом ухвалення цього акта стало створення на федеральному і на локальному рівнях нової спеціалізованої адміністративної структури – Центрив неперервної освіти.

У 2007 р. було прийнятий другий акт про неперервну освіту (Lifelong education act № 9641, 2009)⁴⁹⁷. У документі наголошувалося, що неперервна освіта – це усі види просвітницької діяльності, зокрема, додаткова освіта, підвищення освітнього рівня дорослих, розвиток професійних здібностей. Крім того, на державному рівні було закріплено право здобуття якісної освіти тими, хто раніше був позбавлений цієї можливості: трудовими мігрантами, їхніми дружинами, біженцями з Північної Кореї.

НОРВЕГІЯ стала першою серед країн світу, яка у 1976 р. прийняла Закон «Про освіту дорослих».

Сучасну основу норвезької політики у сфері освіти дорослих складають три нормативних акти: Закон «Про освіту дорослих», Закон «Про навчання», Закон «Про умови праці» та дві Доповіді Урядової комісії.

До середини 1960-х рр. у Норвегії не існувало прямої законодавчої підтримки освіти дорослих, але набула чинності низка законів, які опосередковано впливали на освіту дорослого населення. Нормативними актами, що регулювали сектор освіти дорослих стали Проєкт «Про заочне навчання» (1948 р.) та Проєкт «Про народні вищі школи» (1949 р.).

На початку 60-х рр. ХХ ст. держава визнала освіту дорослих важливою складовою національної системи освіти та розпочала пошуки шляхів забезпечення можливості навчатися у дорослому віці. Серед важливих законодавчих актів Парламенту Норвегії, що передували Закону «Про освіту дорослих», вирішальне значення мала «Біла книга з освіти дорослих» (1964–1965 рр.). У 1965 р. Міністерство церкви та освіти Норвегії видало Положення №92 (1964–1965 рр.) «Про навчання дорослих», яке визнавало та рекомендувало поширення освіти у трьох важливих напрямках: 1) навчання, що дає дорослим право отримати середню освіту; 2) курси хобі та дозвілля; 3) професійне навчання. Роль університетів, бібліотек, засобів масової інформації та курсів заочного навчання полягала у наукових дослідженнях з питань освіти дорослих. У Положенні також розглядалися питання кваліфікації та оплати викладачів дорослих, фінансування освіти загалом. Усі три напрями розвитку освіти дорослих ґрунтувалися на таких самих засадах, як і шкільна освіта.

Закон «Про освіту дорослих» Норвегії спрямований на допомогу людині досягти більш гідного рівня життя і гарантує рівні можливості на

⁴⁹⁷ Lifelong education act №9641. (2009). URL: http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=16217&type=sogan&key=2

здобуття знань, умінь та навичок для зміцнення почуття цінності, індивідуального зростання у професійній діяльності та суспільному житті.

Закон не закріплює право індивідів на здобуття подальшої освіти, дорослих за рахунок держави, хоча гарантує відкриття кредитних ліній на навчання і надання стипендії. Таке право здійснюється за рішенням кантональної і муніципальної влади, які розглядають кожну заявку на навчання окремо та приймають рішення за сукупністю факторів.

Закон 1976 р. складений відповідно до всіх європейських норм і стандартів, проте містить ряд положень, які суттєво відрізняють національну систему освіти дорослих від систем освіти дорослих інших європейських країни.

По-перше, освіта дорослих у Норвегії вважається найбільш комплексною серед західноєвропейських країн. Вона охоплює всі ланки, що складають систему освіти дорослих (окрім заочного навчання, що регулюється власним законом, та діяльності довгострокових курсів у народних вищих школах, які є, ймовірно, аспірантурою, ніж складовою освіти дорослих). *По-друге*, Закон не розмежовує окремо професійну освіту та загальну освіту дорослих. *По-третє*, організація, управління та планування освіти дорослих здійснюється самою державою, а не місцевими управліннями, як в інших європейських країнах. Цей закон регулював діяльність навчальних курсів для дорослих, що надавали сертифікати початкової та середньої освіти; вечірніх та короткотермінових курсів у закладах середньої та вищої освіти; короткотривалих курсів у народних вищих школах; інших навчальних курсів дорослих для задоволення спеціальних потреб; курсів професійного навчання дорослих (*Источники образовательного права*, nd)⁴⁹⁸.

У Законі зазначається, що освіта дорослих організовується відповідно до певних правил та інструкцій, її провайдерами можуть бути і державні освітні структури, які не пропонують шкільні паралельні програми (первинну, вторинну та подальшу освіту), і освітні асоціації, структури ринку праці (*Lov om voksenopplæring*. №35, 1976)⁴⁹⁹. У норвезькому освітньому словнику записано, що, «з одного боку, освіта дорослих включає усі види навчання поза основною освітою задля набуття кваліфікацій для самоутвердження у сім'ї, спільноті громадян, роботі. З іншого боку, освіта дорослих – це складова освітньої системи, яка надає можливість дорослій людині впродовж життя удосконалюватися на особистісному і професійному рівнях» (Einar, 1974)⁵⁰⁰.

498 *Источники образовательного права в нордической правовой системе*. (nd). URL: https://www.eurasialegal.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1871:2013-02-26-03-

499 *Lov om voksenopplæring*. №35. (1976). URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19760528-035.html>

500 Einar, N. (Red). (1974). *Pedagogisk oppslagsbok*. Oslo: Gyldendal.

Закон про навчання стосується обов'язкової освіти для дорослих. Згідно з цим Законом відповідальність за початкову та неповну середню освіту дорослих покладається на муніципалітети та графства, які можуть залучати різні організації, а також пропонувати дистанційне навчання (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) №61, 1998)⁵⁰¹.

У Р. 12 Закону «Про умови праці» йдеться про надання освітньої відпустки для тих, хто працює на ринку праці не менш ніж три роки, в тому числі два роки в одного роботодавця. За результатами виконання положень Закону в 1986 р. була опублікована доповідь Комісії Скарда «Про розвиток права на навчання впродовж життя» (Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). № 62, 2005)⁵⁰².

У 1966 р. у структурі Міністерства освіти був створений Департамент освіти дорослих. У країні існує Норвезький інститут досліджень освіти дорослих.

У ШВЕЦІЇ немає окремого закону про освіту дорослих.

Система формальної освіти дорослих країни має три складові: базова освіта, старша середня та додаткова (доповнювальна) освіта, кожна з яких регулюється відповідним законодавством. Зокрема базова освіта дорослих унормовується Законом «Про освіту», нова редакція якого набула чинності 1.07. 2011 р.⁵⁰³.

Згідно із Законом «Про освіту» Швеції муніципалітети зобов'язані надавати інформацію про базову освіту дорослих. Кожен громадянин муніципалітету старше 20 років має право на здобуття базової освіти для дорослих, яка є безкоштовною і необов'язковою. Вона має на меті надання дорослим знань та вмінь, які необхідні їм для участі у соціальному та професійному житті (вивчення англійської мови, шведської (або шведської як другої), які є необхідними для отримання сертифіката, що засвідчує завершення обов'язкової середньої освіти). Законом регулюються, перевіряються та схвалюються індивідуальні навчальні плани для усіх трьох типів шкіл.

У 1977 р. шведський уряд постановив забезпечити базовою освітою усіх дорослих, які через певні обставини її не здобули, що мало задовольнити освітній мінімум усім дорослим шведів, мігрантів з метою працевлаштування та забезпечення професійної діяльності у соціумі.

Середня освіта дорослих Швеції регулюється Законом «Про школу» (Swedish Education Law, 2011)⁵⁰⁴. Повна середня освіта для дорослих дає знання і навички в обсязі гімназії.

501 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). №61. (1998). URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

502 Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). №62. (2005). URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-062.html>

503 Ministry for Education, 'Adult Education (2011). URL: www.sweden.gov.se/sb/d/6997

504 Swedish Education Law. (2011). URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>

У 1991 р. було прийнято «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» та засновано недержавну організацію – Загальношведську раду неформальної освіти дорослих. Зазначений нормативний документ підтверджує статус незалежності кожної навчальної асоціації освіти дорослих, що набуває повну свободу, визначає власні цілі і напрями діяльності, бере на себе повну відповідальність за результат діяльності.

У 2002 р. вступила у дію державна постанова, яка відкрила можливість надання фінансової підтримки для розвитку освіти дорослих з особливими потребами.

Умови проектування державних грантів затверджено Законом «Про державні субсидії для вільної освіти дорослих». У 1991 р. було створено Шведську національну раду з освіти дорослих, яка реалізує освітню політику держави у цій галузі. Рада є неприбутковою організацією і об'єднує трьох її членів: Національну федерацію навчальних асоціацій; Федерацію сільських рад; Організацію народного руху вищих шкіл.

У ДАНІЇ немає єдиного закону про освіту дорослих. Натомість саме законодавство цього напрямку є дуже розгалуженим і охоплює багато напрямів освіти дорослих, зокрема систему субсидій, контроль, умови участі та зобов'язання уряду. Місцева влада формує достатньо різноманітні сценарії розвитку освіти дорослих у Данії.

Слід зазначити, що у сучасній Данії як формальна, так і неформальна освіта дорослих базуються на різних законах (*Источники образовательного права*, nd; Marcella, 2007)^{505;506}.

Розглянемо основні їх положення.

Закон «Про освіту робітників» (Закон № 237, 1985 р.) – один з перших законів, що почав врегульовувати освіту дорослих у країні. Його мета полягала у наданні можливості малоосвіченим робітникам підтримати, розвинути і поліпшити їх кваліфікації відповідно до технологічного прогресу і вимог ринку праці.

Закон «Про освіту для дорослих іммігрантів» (Закон № 355, 1986 р.) зобов'язував місцеві влади надавати освіту усім іммігрантам Данії старше 18 років. Закон сприяв створенню умов для людей, які через певні причини потрапили у країну, надавав можливість набуття елементарних знань данської мови для підвищення шансів знайти роботу або продовжити освіту.

Метою Закону «Про відкриту освіту» (Закон № 347, 1989 р.) було дати дорослим широкий вибір здобуття професійної освіти. У якості відкритої освіти освітні установи пропонують професійну освіту на

505 *Источники образовательного права в нордической правовой системе.* (nd). URL: https://www.eurasialegal.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1871:2013-02-26-03-

506 Marcella, M. (Ed.) (2007). *Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries: Synthesis report.* Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus.

різних рівнях. Це можуть бути кваліфікаційні курси з одного предмету або вечірні курси. Важливою рисою є те, що отримані кваліфікації прирівнюються до кваліфікацій, здобутих після денної форми навчання.

Закон «Про надання фінансової підтримки» *Folkeoplysning*» (Закон № 410, 1990 р.) регулює надання однакових можливостей отримання фінансової підтримки від місцевої влади. Учасники сплачують внесок за навчання. Приблизно 1 млн. дорослих щороку отримує освіту. Третина витрат оплачується учасниками, решта – місцевою владою, що становить близько 500 млн. крон на рік.

Закон «Про виробничі школи» (Закон № 411, 1990 р.) регулює діяльність відповідних освітніх установ, які були створені як метод боротьби з безробіттям серед молодих людей віком від 15 до 30 років. Мета такої освіти полягає у поліпшенні якості освіти дорослої молоді та надання можливостей для працевлаштування. У школах пропонуються програми комбінованої освіти та виробничого навчання. Учасники виконують практичну роботу і водночас отримують теоретичні інструкції.

Закон «Про народні денні вищі школи» (Закон № 411, 1990 р.) визначає особливості діяльності зазначених закладів. Їх створення також було спрямовано на подолання безробіття. Це приватні, незалежні безприбуткові установи, що пропонують широкий вибір предметів і видів діяльності як в соціальному, так і в культурному аспектах. Освіта ґрунтується на загальних і професійних аспектах. Цільова група – безробітні з недостатнім рівнем освіти.

Закон «Про спеціальну освіту для дорослих» (Закон № 473, 1991 р.) зобов'язує округи надати навчання і спеціальну освітню підтримку людям з розумовими чи фізичними вадами.

На основі завдань десятирівневої програми у 1993 р. було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання».

Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання. Так, Закон «Про допомогу для освіти дорослих» (Закон № 336, 1989 р.) надає фінансову допомогу робітникам з недостатнім освітнім рівнем, щоб вони могли брати участь у загальному або професійному навчанні в робочий час (за угодою з роботодавцем). Закон визначає рівний статус загальної і професійної освіти.

Відповідно до Закону «Про оплачувану відпустку державним і приватним службовцям для освіти» (Закон № 283, 1992 р.) робітники державних і приватних підприємств мають можливість навчатися у робочий час з компенсацією втрат у заробітку до 80% від допомоги по безробіттю. Період відпустки для навчання може тривати від 4 до 36 тижнів.

Правове регулювання системи освіти у ФІНЛЯНДІЇ здійснюється відповідно до законів, що приймаються Парламентом, указів Державної

Ради і Міністерства освіти, а також інструкцій та інших нормативних актів Міністерства освіти.

Загалом основними законодавчими актами системи освіти дорослих є: Закон і Указ «Про професійне навчання дорослих» (1998 р.); Закон «Про неформальну освіту дорослих» (набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010–2011 рр.) Закон і Указ «Про професійне навчання для дорослих» (1998 р.); Закон і Указ «Про добровільну просвітницьку діяльність» (1998 р.), а також Закон «Про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих» (2000 р.), Закон і Указ «Про професійну підготовку вчителів» (2003 р.).

Професійна освіта дорослих регулюється додатково окремим законом. Навчання, що здійснюється за програмами працевлаштування, фінансується державою окремо, оскільки цей вид навчання характеризується певними особливостями. Університети Фінляндії мають свої спеціальні організації з навчання дорослих.

Закон і Указ «Про професійне навчання дорослих» набули чинності у 1998 р. Згідно з Законом право осіб, які проживають у країні, навчатися, набувати знання у будь-якій галузі має законодавче підґрунтя й належить до основних громадянських прав.

У Конституції безпосередньо закріплено право на навчання, на рідну мову і культуру (стосується шведськомовного і фінського населення, саамів, циган та інших етнічних груп). Важливим соціально-правовим принципом, зафіксованим у Конституції, є положення, за яким кожний громадянин Фінляндії може здобути освіту відповідно до його здібностей (Конституція Финляндии, 1919)⁵⁰⁷.

Провідними принципами освітньої політики є рівноправність у здобутті освіти незалежно від статі, національності, місця проживання. Надзвичайно важливим є також принцип навчання впродовж життя: кожен має право здійснювати саморозвиток, бути відповідальним членом суспільства.

В країні діє Рада з навчання впродовж життя (The Council for Lifelong Learning), яка є експертним органом при Міністерстві освіти і культури з питань, що стосуються поєднання освіти і праці, а також умов для навчання впродовж життя і розвитку освіти дорослих. Рада складається з 14 членів та їх заступників, які володіють відповідним досвідом.

У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується низкою законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою.

Основу законодавчої бази становлять: Закон «Про професійну освіту», 1963 р. (*Vocational Education Act*), Закон «Про економічні можли-

507 Конституція Финляндии. (1919). URL: <http://worldconstitutions.ru/?p=1067>

вості», 1964 р., Закон «Про освіту дорослих», 1966, з доповненнями 1970 р., 1998 р. (*the Adult Education Act*), Закон «Про загальну зайнятість та професійну підготовку», 1973 р. (*the Comprehensive Employment and Training Act*), Закон «Про освіту впродовж життя», 1976 р. (*Lifelong Learning Act*), Національний акт «Про освіченість», 1991 р. (*National Literacy Act*).

Окрім того, різні аспекти освіти дорослих відображено в інших законах США: Законі «Про підготовку і працевлаштування робочої сили», 1973 р. (*Job placement and training act*); Законі «Про партнерство в галузі професійної освіти», 1983 р. (*Job Training Partnership Act*); Законі «Про професійне навчання ветеранів», 1985 р. (*Veteran's Job Training Act*); Законі «Про професійно-технічну підготовку фахівців», 1985 р. (*National Advanced Technician Training Act*); Законі К. Д. Перкінса «Про професійну освіту та прикладні технології», 1990 р. (*C. D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act*); Законі «Про права дорослих на отримання освіти», 1991 р. (*Bill of Rights for the Adult Learner*); Законі Перкінса «Про кар'єру та технічну освіту», 1998 р. зі змінами 2006 р. (*Perkins Career and Technical Education Act*); Законі «Про освіту дорослих та письменність», 1998 р. (*Adult Education and Family Literacy Act*); Законі «Про освіту для всіх», 2007 р. (*The Education for All Act*.)

Закон «Про професійну освіту», що набув чинності у 1963 р. (*Vocational Education Act*), передбачав створення місцевих професійних шкіл, розширював зміст поняття «професійна освіта» завдяки включенню програм фахового спрямування у середні школи, зокрема з бізнесу та комерції. Крім того, Закон також унормовував програми професійної освіти та передбачав освітні послуги для студентів, які належали до вразливих груп.

У 1984 р. Закон було доповнено і схвалено федеральним урядом. У 1998 р. до Закону було внесено зміни і названо Законом «Про професійну та технічну освіту» К. Д. Перкінса (*Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act*). Наступний перегляд та доповнення до Закону відбулися у 2006 р. Саме з цього часу це Закон Карла Д. Перкінса «Про покращення кар'єри та технічної освіти» (*Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act*). За Законом для підтримки освітніх програм для кар'єри та технічного навчання у 50 штатах країни виділяється 1,3 мільярди доларів.

Засадничим законом у галузі освіти дорослих вважається Акт «Про освіту дорослих» (*Adult Education Act*), в якому визначаються пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Передумовою створення Закону стала Програма базової освіти дорослих (*Adult Education Program*), про яку вперше йшлося у частині Б Закону від 1964 р. «Про економічні можливості» (*Title II B of the Economic Opportunity Act of 1964*). Результатом впровадження програми стало схвалення

системи надання освіти дорослим усіма штатами країни та розробка місцевих освітніх програм. Якщо у цій програмі дорослий визначався як особа старше 18 років, то вже у 1966 р. у прийнятому Законі «Про освіту дорослих» дорослим вважалась особа старше 16 років. За Законом на освіту дорослих щорічно державою виділялося 260 мільйонів доларів (Henschke, 2014)⁵⁰⁸.

У 1998 р. Закон було допрацьовано, зокрема було внесено ряд змін і включено до Акту «Про інвестування робочої сили» від 1998 року (Workforce Investment Act, 1998)⁵⁰⁹. Однак всі підрозділи Акту «Про інвестування робочої сили» діють як окремі закони. Кожен штат в контексті цього Закону розробляє свої законодавчі документи з урахуванням регіональних потреб. Мета – консолідувати, координувати та покращити зайнятість, навчання, освіченість та професійні програми. Частина II Закону називається Актом «Про освіту дорослих та сімейну грамотність» 1998 р. (*Adult Education & Family Literacy Act of 1998*). Закон містить положення про реформування федеральної зайнятості, про освіту дорослих, професійно спрямовані реабілітаційні програми, урегулювання інвестицій з метою створення безперервної системи інвестицій в робочу силу та навчальну діяльність дорослих та молоді (Workforce Investment Act, 1998)⁵¹⁰. Згідно з цим Законом особи мають набути необхідних навичок для успішної адаптації на ринку праці.

Закон «Про загальну зайнятість та професійну підготовку», 1973 р. (*the Comprehensive Employment and Training Act*) передбачає консолідацію низки федеральних освітніх програм на робочих місцях задля допомоги безробітним, неповністю зайнятим на роботі та тим, хто перебуває у скрутному становищі. У результаті дії Закону фрагментарні освітні послуги, спрямовані на окремі групи дорослого населення в кожному штаті, було об'єднано, а їх фінансування доручено урядам штатів та місцевим органам влади, які стали їх «головними спонсорами». Саме вони визначають навчальні потреби дорослих в регіонах, фінансують і здійснюють навчання згідно з федеральним курсом.

У 1982 р. цей Закон було замінено на Закон «Про партнерство у галузі професійної освіти» (*Job Training Partnership Act*), який сприяв подальшій децентралізації федеральних програм професійного навчання на рівні штатів та місцевих громад, зокрема у забезпеченні

508 Henschke, J. A. (2014). Introduction of adult laws and regulations in the USA. URL: http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/added_05_07/Ch_07_Introduction_of_Adult_Educations_laws_regulations_and_trends_%28English%29.pdf

509 Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220–105th Congress. (1998). URL: https://m.nationalskillscoalition.org/resources/publications/file/NSC_TPIB_WIA_TitleI.pdf

510 Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220–105th Congress. (1998). URL: https://m.nationalskillscoalition.org/resources/publications/file/NSC_TPIB_WIA_TitleI.pdf

навчанням юних дорослих американців, представників меншин, колишніх військових (Blake, nd).⁵¹¹

Закон «Про зайнятість» (*Employment Law*) регулює відносини між роботодавцями та працівниками. Згідно з Законом роботодавець зобов'язаний переконатися, що працівник, якого він наймає на роботу, має достатню кваліфікацію для виконання своїх професійних обов'язків. Роботодавець також повинен надавати відповідне навчання та здійснювати у подальшому контроль (*Employment Standards Act. C.41, 2000*)⁵¹².

Закон В. Мондале «Про освіту упродовж життя» або Білл Мондале, 1976 р. (*Walter Mondale Lifelong Learning Act of 1976*) фактично є частиною I-Б Доповнень до Закону «Про вищу освіту» від 1976 р. (*Title I-B of the 1976 Higher Education Amendments*). Закон передбачає надання освітніх послуг близько 20 категоріям населення: базова освіта дорослих, навчання батьківству (догляду за малими дітьми та вихованню дітей), післяшкільна освіта, неперервна освіта, самоосвіта, лікувальна освіта, спеціальні освітні програми для груп чи окремих осіб із особливими потребами, навчальні програми на робочому місці, передпенсійна освіта, освіта людей похилого віку, пенсіонерів тощо.

До освіти упродовж життя Закон відносить також будь-яку освітню діяльність, яка призводить до підвищення фахових та професійних навичок. Загалом Закон визначає освіту упродовж життя як «набуття знань і навичок людьми через формальні та неформальні освітні можливості, через освітні програми, проекти, діяльність чи послуги, мета яких – задовольнити освітні потреби американців упродовж їх життя, що змінюються». Значення Закону полягає в тому, що відповідно до нього ініційовано обговорення проблем освіти упродовж життя у комітетах, комісіях, інститутах на всіх рівнях влади США, підтверджено необхідність всебічного розвитку освіти упродовж життя. Завдяки йому освіта дорослих у США продовжувала розвиватися.

В УГОРЩИНІ діє окремий Закон «Про освіту дорослих» (Закон СІ, 2001 р.), який набув чинності у січні 2002 р. (*Törvény CI: a felnőttképzésről, 2001*)⁵¹³ Цей Закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

1 липня 2013 р. набув чинності новий Закон «Про освіту дорослих» (*Törvény LXXVII: a felnőttképzésről, 2013*)⁵¹⁴.

Закон врегульовує такі питання:

511 Blake, I. A., (nd). *What is the Job Training Partnership Act?* URL: <http://smallbusiness.chron.com/job-training-partnership-act-43539.html>

512 *Employment Standards Act. C.41. (2000)*. URL: <https://www.ontario.ca/laws/statute/00e41>

513 *Törvény CI: a felnőttképzésről. (2001)*. URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>

514 *Törvény LXXVII: a felnőttképzésről. (2013)*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300077.TV

- порядок і вимоги до продовження освіти дорослих;
- процедурні правила для реєстрації, управління, контролю та ліцензування закладів, що забезпечують сферу освіти дорослих;
- систему відстеження професійного зростання, порядок подання даних, а також правила щодо завдань органу, відповідального за функціонування системи професійного зростання;
- навчання, спрямоване на набуття набути цифрової грамотності;
- правила нормативної підтримки освіти дорослих.

Окрім того, Закон визначає обсяг, тривалість, управління, реєстрацію, оплату за освітні послуги, а також розмір штрафу у разі їх невиконання; умови для неперервного навчання дорослих; освітні програми і консалтингову діяльність експертів у галузі навчання освіти дорослих; завдання і кількість членів експертного комітету дорослих; практичну підготовку та моніторинг, а також систему забезпечення якості освіти дорослих.

Відповідно до Закону здійснюється організація курсів для розвитку компетентностей, необхідних для громадської роботи та роботи в соціальних кооперативах для уразливих груп населення. Курси повинні проводити спеціально організовані установи для освіти дорослих. Законом також урегульовуються вимоги до професійних освітніх програм та професійних компетентностей і мовних навичок, необхідних для певної професії, а також критерії до освітніх програм та їх реєстрації.

У новому Законі прописано джерела фінансування освіти дорослих, провідними з яких визначено центральний уряд, фонди Європейського Союзу, обов'язкові внески організацій, співробітники яких навчаються (відповідно до Закону «Про підтримку і розвиток професійної підготовки»).

У Законі також зазначено, що освітні послуги для дорослих можуть надавати тільки ліцензовані організації. Натомість у Законі 2001 р. зазначалося, що ці послуги можуть надавати будь-які організації або навіть приватні особи. Згідно з чинним законодавством Угорщини, дорослий – це особа старша 18 років, проте до цієї категорії не входять ті, хто навчається у вищій школі.

Підготовчі програми, що підвищують можливість працевлаштування, передбачені Законом IV 1991 р. «Про надання підготовки безробітним» (Törvény IV: a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról, 1991)⁵¹⁵. Роботодавці також можуть брати участь у підтримці підготовки дорослих згідно з Законом LI 2001 р. (Törvény LI: a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról, 2001)⁵¹⁶, за яким відбувається регулювання професійної підготовки та її розвиток.

515 Törvény IV: a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról. (1991). URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100004.TV

516 Törvény LI: a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról. (2001). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100051.TV>

ФРАНЦІЯ має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих, відображені у відповідному законодавстві. Зокрема Асоціацію «Друзі освіти іноземців» (Caceres, 1964)⁵¹⁷, за сприяння якої організовано перші вечірні курси для дорослих на базі початкових шкіл, було засновано ще у 1901 р. У 1934 р. було створено перші освітні центри для реалізації прискорених програм підготовки дорослих.

Перші правові акти щодо освіти дорослих було видано у Франції ще в кінці XVIII ст. Однак освіта дорослих загалом не була предметом законодавчого регулювання аж до XX ст.

На сьогодні у країні існує детально розроблена система правових актів, які регулюють різні напрями освіти дорослих. Важливим аспектом, який регламентується цими правовими документами, є взаємовідносини держави, підприємців і громадян. Водночас і сама система освіти дорослих країни, і законодавча база, що регулює цей освітній напрям, перебувають у процесі неперервного розвитку і перетворень.

Одним із перших законів, що унормовував сферу освіти дорослих у Франції, був Закон Дебре «Про соціальне просування», прийнятий у 1959 р., який дозволяв центрам освіти організовувати вечірні курси для дорослих і надавав можливість робітникам здобувати професійну підготовку, яка з 1966 р. стала національним обов'язком, прийнятим на рівні уряду країни (Loi № 59-960: relative a diverses dispositions tendant a la promotion sociale, 1959)⁵¹⁸.

У 1968 р. було укладено угоди Гренеля (Le «Constat» ou les «Accords» de Grenelle, 1968)⁵¹⁹. Провідними цілями цих угод стали задоволення потреб підприємств у кваліфікованій робочій силі; задоволення особистісних прагнень щодо індивідуального розвитку; подолання нерівності в освіті.

Отже, у зв'язку із зрослими потребами в освіті дорослих і пропозиціями теоретиків неперервної освіти Франції було здійснено підготовку урядових рішень, що регулюють систему навчання і професійного розвитку.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

У липні 1971 р. було прийнято Закон № 71-575 «Про організацію професійної неперервної освіти», відомий як закон Делор (Loi № 71-575:

517 Caceres, B. (1964). Histoire de l'education populaire. Paris: Du Seuil.

518 Loi №59-960: relative a diverses dispositions tendant a la promotion sociale. (1959). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000511944&categorieLien=id>

519 Le «Constat» ou les «Accords» de Grenelle. (1968). URL: https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Constat_de_Grenelle.pdf

portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, 1971)⁵²⁰. Закон сприяв створенню цілої системи інститутів для розвитку неперервної професійної освіти. Цілісність їх діяльності забезпечує міжміністерський комітет під керівництвом прем'єра, заступником якого є міністр освіти.

Іншим фундаментальним аспектом розвитку освіти дорослих у 1970-х рр. стало законодавче вирішення питання щодо фінансування неперервної освіти дорослих. Закон 1971 р. зобов'язував роботодавців брати участь у фінансуванні неперервної професійної освіти, визначив роль держави у фінансуванні підготовки робочих та інших категорій зайнятого населення. Таким чином, витрати на освіту мали здійснюватися за рахунок підприємств (якщо там працює понад 10 працівників) у розмірі 0,80% від фонду заробітної плати. Загалом було створено ринок освітніх послуг, орієнтований на попит і пропозиції.

У липні 1990 р. було ухвалено Закон щодо контролю та якості підготовки у навчальних організаціях, мета якого полягала у переформатуванні ринку праці підготовки на моральних засадах. Закон давав право проводити кваліфікацію організацій з підготовки через Професійне бюро кваліфікації установ неперервної підготовки (Loi № 90-579: relative au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue et modifiant le livre IX du code du travail, 1990)⁵²¹.

Францію можна вважати однією з перших європейських країн, яка почала формувати законодавчу базу щодо ідентифікації, визнання і оцінювання результатів неформальної та інформальної освіти. Перші французькі ініціативи з цього питання було прийнято ще у 1985 р. із запровадженням системи реєстрації компетентностей, мета якої полягала у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості.

Закономірним продовженням цієї ідеї було прийняття у липні 1992 р. Закону «Про визнання професійних знань», що надавав право отримувати свідоцтво про професійну освіту на основі оцінки неформальної освіти і попереднього навчання. Такі нововведення означали фактичне визнання формальної, неформальної та інформальної освіти як рівноцінних підсистем освіти дорослих, що відіграють активну перетворюючу роль в соціально-економічному і культурному розвитку суспільства.

Закон № 2004-391, прийнятий у травні 2004 р., встановлює право на професійну підготовку упродовж життя. Він вирівнює права робо-

520 Loi №71-575: portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. (1971). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid>

521 Loi №90-579: relative au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue et modifiant le livre IX du code du travail. (1990). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT>

тодавців та робітників щодо вибору видів навчальної діяльності, надає працівникам більше ініціативи у створенні траєкторії своєї професійної підготовки, забезпечує більшу наочність і прозорість проблем навчання (Loi № 2004–391: relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, 2004)⁵²².

На особливу увагу заслуговує Закон № 2009–1437 від 24 листопада 2009 р. «Про профорієнтацію та професійну підготовку упродовж життя», за яким відбулося оновлення змісту професійної підготовки та розширення функцій спільних органів щодо збору коштів (OPCA).

У 2014 р. набув чинності Закон № 2014–288 «Про професійну підготовку, зайнятість та соціальну демократію», що уможливив впровадження низки заходів, передбачених Національною міжпрофесійною угодою про реформу професійної підготовки, ухваленої головними соціальними партнерами 14 грудня 2013 р.

Законодавство *ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМКЧЧИНА* у галузі освіти дорослих має дворівневий характер та регламентується такими документами:

- 1) на федеральному рівні: положенням Конституцій, що закріплюють правовий статус і гарантії підтримки освіти дорослих;
- 2) на рівні земель: земельними законами «Про освіту дорослих».

Проаналізуємо документи кожного рівня.

Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – основний закон від 23 травня 1949 р., що закріплює суспільний державний устрій країни, основні права та обов'язки громадян (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949)⁵²³.

На *федеральному рівні* немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих, і практично не міститься спеціальних положень про освіту дорослих. Проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, але, з іншого боку, зумовлює наявність відмінностей у системі освіти на рівні федерації.

На *федеральному рівні* є закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. Наприклад, основні федеральні положення про освіту дорослих висвітлено у законах «Про сприяння освіті» (Bundesausbildungsförderungsgesetz, 1971 р. зі змінами у 2010 р., «Про сприяння праці» (Arbeitsförderungsgesetz, 1969 р. зі змінами у 1996 р.), «Про вищу освіту» (Hochschulramengesetz, 1999 р.),

522 Loi №2004-391: relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. (2004). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&>

523 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (1949). Bundesgesetzblatt, 1, 1–20.

«Про заочну освіту» (Fernunterrichtsschutzgesetz, 2000 р.), «Про професійну освіту» (Berufsbildungsgesetz, 2005 р.), «Про сприяння професійній освіті» (Berufsbildungsförderungsgesetz, 1994 р. зі змінами 2003 р.).

Варто звернути увагу, що Федеральний уряд відповідає за професійну освіту, діяльність якої регламентує Закон «Про професійну підготовку» (Berufsbildungsgesetz). Тоді як Кодекс соціальної безпеки у 12-ти томах (Sozialgesetzbuch I–XII) регулює субсидії для спеціальної підготовки для безробітних. Інший закон – Закон «Про підвищення кваліфікації» (Aufstiegsfortbildungsgesetz, 1996 р. зі змінами 2016 р.) – передбачає фінансову допомогу людям, які прагнуть покращити свою професійну компетенцію і стати «майстром». Залежно від повноважень різним федеральним органам влади, федеральним і державним міністерствам доручено займатися питаннями неперервної освіти, що значно ускладнює створення координованої політики.

На федеральному рівні ключові позиції у законодавчому врегулюванні сфери освіти дорослих посідає Міністерство освіти та досліджень, яке складається з восьми Генеральних дирекцій, кожна з яких має свою сферу відповідальності⁵²⁴. Федеральні землі керуються своїми законами, в яких окреслюється рівень підтримки освіти упродовж життя громадським сектором, підтримка існуючих закладів. Зокрема визнання державою, розроблення правил навчальних програм, необхідних кваліфікацій для вчителів та рівень доступу до освіти всіх членів спільноти.

Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримки системи освіти дорослих, права та обов'язки закладів освіти дорослих, персоналу, учасників навчання та ін. регулюються земельними законами «Про освіту дорослих», «Про продовжену освіту» або «Про сприяння освіті дорослих», які є в усіх землях, за винятком Гамбурга й Берліна. Загалом у західній Німеччині земельні закони про освіту дорослих набули чинності переважно у період з 1970 по 1976 рр., тоді як у східних землях ФРН відповідні події відбулися у 90-ті роки ХХ ст.

Перший закон про освіту дорослих у Німеччині було прийнято у Федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 р. Закон «Про освіту дорослих землі Нижня Саксонія», новий закон ухвалили 17 грудня 1999 р., а 23 листопада 2004 р.⁵²⁵.

Аналіз земельних законів про освіту дорослих показує їхню подібність у положеннях, що стосуються дефініції, змісту, мети, організації освіти дорослих. Загалом назви законів переважно сформульовано у таких редакціях: Закон «Про освіту дорослих» (Тюрингія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург»; «Про продовжену освіту» (землі Макленбург-Передня Померанія; Райнланд-Пфальц); «Про продовжену освіту у землі Бремен»; «Про сприяння продовженій

524 EAEA. (2011). *Country Report on Adult Education in Germany*. Helsinki: EAEA.

525 Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz. (1999). URL: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=ErwBildG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>

освіті» (земля Саар); «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (земля Північний Рейн-Вестфалія); «Про сприяння освіті дорослих» (Баварія); «Про сприяння освіті дорослих в землі Саксонія-Ангальт»; «Про сприяння продовженій освіті» (землі Баден-Вюртемберг, Гессен); «Про врегулювання і сприянні продовженій освіті у землі Бранденбург».

Другим важливим документом, прийнятим у багатьох землях, є Закон «Про надання навчальної відпустки для участі у заходах загальної, професійної і політичної освіти дорослих». Слід зазначити, що закони одинадцяти з шістнадцяти земель передбачають тривалі освітні програми на декілька днів (5 і більше) щороку за певних умов для працівників із збереженням їх заробітної плати

Головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так, в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері освіти дорослих.

РОЗДІЛ 4

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

4.1. Предметне поле андрагогіки в системі наук про освіту і виховання

Аналіз дослідницьких матеріалів показав, що доволі велика група вчених (вітчизняних й зарубіжних) трактують поняття «андрагогіка» і «освіта дорослих» як тотожні. З одного боку, не вбачаємо у цьому концептуального протиставлення, хоча, на нашу думку, «освіта дорослих» – це процес (і результат освітньої діяльності), тоді як «андрагогіка» виступає теоретично-методичним підґрунтям цього процесу.

Вбачаємо тут аналогію із освітою і педагогікою.

За такого підходу, роль андрагогіки полягає в обґрунтуванні шляхів оптимізації теоретичних і методичних засад освіти дорослих, їх ефективного впровадження у суспільну практику.

Якщо освіту дорослих і андрагогіку розглядати як синонімічні поняття, то розвиток останньої можна вважати зворотною реакцією суспільства на зрослу потребу адаптації дорослої людини до стрімких змін, викликаних як зовнішніми (міжнародна інтеграція, науково-технічний прогрес, глобалізаційні процеси в економіці, освіті, політиці, зміни в законодавстві, посилення конкурентності, швидке застарівання знань), так і внутрішніми (структурно-організаційні й технологічні зміни, стратегічне планування, поява нових професій, зростання вимог до кваліфікаційного та компетентнісного рівнів фахівців) чинниками.

Необхідність такого еластичного реагування на суспільні, економічні, професійні, естетичні потреби спонукають до постійного оновлення й актуалізації знань та вмінь, їх ефективного використання у процесі виконання різних суспільних ролей, а також у життєвих та професійних ситуаціях. Наприклад, статистика свідчить, що 10 % компаній світу щорічно банкрутують через недостатню підготовленість персоналу. У провідних компаніях витрати на навчання персоналу розглядаються як стратегічні інвестиції, транснаціональні корпорації розробляють систему заходів.

З одного боку, йдеться про необхідність безперервного навчання, перенавчання великої кількості дорослого населення, а, з іншого, зацентровано увагу на зрослій ролі андрагогічного знання. Увіражена систематизація такого знання посилилася з розвитком науково-технічної революції у другій половині ХХ ст., а з розширенням сфери формальної

і неформальної освіти дорослих зумовила необхідність здійснення спеціальних пошуків щодо підвищення ефективності навчального процесу дорослої людини.

На підтвердження зазначеного звернемо увагу на думку Д. Савічевича (Savicevic, 1999). Вчений наголошує, що андрагогіка виникла внаслідок соціальних змін, зокрема змін у галузі знань, та завдяки усвідомленню їхньої ролі в соціальному й культурному розкріпаченні націй, суспільних класів і прошарків населення. «Цей процес не був раптовим, а пройшов тривалий шлях розвитку. Її історія характеризувалася злетами та падіннями, що залежали від ступеню розвитку суспільства загалом та, стану науки і культури, зокрема» (с. 98)⁵²⁶.

Отже, спробуємо визначити місце андрагогіки в системі наук про освіту і виховання. Означеному процесу має передувати аналіз походження самої дефініції, оскільки сьогодні ні у вітчизняній, ні у зарубіжній науці не склалося усталеного тлумачення сутності поняття.

Аналіз показує, що дефініцію «андрагогіка» утворено за аналогією з «педагогіка» від грецьких *aner (andros)* – доросла людина і *agein (ago)* – вести, тобто з урахуванням етимологічного походження термін означає «вести дорослу людину». Проте, як вказує Л. Турос (Turos, 2004), у даному разі не можна використовувати переклад виключно дослівно, оскільки це не дозволяє зрозуміти сучасного сенсу цього поняття⁵²⁷.

У західних наукових колах етимологія терміна андрагогіка спровокувала широку дискусію ще у 70-х – 80-х рр. ХХ ст., відому як «дебати про андрагогіку» (Andragogy Debate) (Ferro, 1997)⁵²⁸, яка саме й започаткувала обговорення андрагогіки як теорії навчання дорослих (adult learning).

Пошуками витоків терміна андрагогіка у різні часи займалися західні вчені Дж. Дрейпер, Дж. Девенпорт, Дж. Хеншке, М. Купер, Гер ван Енкворт та ін.

Одним із найбільш відомих дослідників історії походження і дисемінації терміну андрагогіка слід вважати голландського педагога Гер ван Енкворта. Результати його наукових розвідок було опубліковано у статті «Андрагогіка: нова наука» (1971), на яку пізніше посилався у своїх працях М. Ноулз (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, с. 59–60)⁵²⁹.

526 Savicevic, D. (1999). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study* (pp. 97–119). Bamberg, Germany: ISCAE Proceedings.

527 Turos, L. (2004). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

528 Ferro, T. R. (1997). *The Linguistics of Andragogy and its Offspring*. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Michigan State University, MI. URL: <http://www.carn.msu.edu/aee/research/ferro.htm>

529 Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

Дослідник встановив, що своїм походженням термін зобов'язаний вчителю з Німеччини А. Каппу (1833 р.), вперше використаний ним в описі освітньої теорії Платона. Хоча самостійність, на думку польських вчених, він набув у другій половині ХХ ст., відокремившись від педагогіки (Kujawiński, 2008)⁵³⁰.

Друга спроба щодо активного поширення терміну відбулася у 1924 р. за сприяння німецького соціолога Юд. Розенштока. Вчений стверджував, що андрагогіка – це єдиний метод, впровадження якого сприятиме відродженню Німеччини, де після закінчення Першої світової війни духовний занепад, деморалізація суспільства, втрата людьми впевненості в собі та надії на майбутнє лише загострювалися через застосування невластивих методів навчання дорослих (Rosenstock-Huessy, 1925)⁵³¹. Слід підкреслити, що саме у той час в освітніх закладах Німеччини закладалися основи андрагогічної концепції як спроби пошуку нового підходу до освіти та навчання дорослих. Загальна ідея означеної концепції полягала у врахуванні життєвого досвіду учнів, підготовці їх до виконання нових ролей у суспільному та особистому житті тощо.

Розвиток андрагогіки пов'язують з іменем видатного датського вченого, філософа і педагога Н. Ф. С. Грюндвіга. Сучасна андрагогічна концепція ґрунтується саме на його ідеях, які стали підґрунтям для розвитку андрагогіки як науки у ХХ ст.

Значний вплив на розвиток андрагогічних знань у європейських країнах мали праці американського вченого Е. Ліндемана (Lindeman, 1926). Сформульовані ним чотири положення стали «ядром філософії освіти дорослих» і не втратили своєї актуальності і сьогодні⁵³²:

- 1) освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього;
- 2) освіта – це неперервний процес, який базується на неформальних ідеалах, освіта дорослих починається там, де професійна освіта завершується, а її мета полягає у наповненні сенсом усього життя;
- 3) основу розвитку дорослих становлять певні ситуації, а не предмети; в освіті дорослих навчальні плани і програми розробляються із урахуванням потреб і інтересів дорослих учнів;
- 4) найбільшою цінністю в освіті дорослих є досвід учня.

Значний внесок у вивчення витоків андрагогіки та етимологію самого терміна зробив югославський вчений Д. Савічевіч (Savicevic,

530 Kujawiński, W. (2008). *Przewodnik metodyczny dla doradców rolniczych. Kształcenie i uczenie się dorosłych*. Poznań: Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie Oddział w Poznaniu.

531 Rosenstock-Huessy, E. (1925). *Andragogy*. URL: <http://www.argobooks.org/feringer-notes/pdf/t24.pdf>

532 Lindeman, E. C. (1926). *Andragogik: The Method of Teaching Adults. Workers' Education*, 4, 38.

1991)⁵³³. Як і Ван Єнкворт, він вказує, що, в ідеях великих мислителів минулого Сократа, Платона, Аристотеля і софістів прослідковується думка про необхідність навчання впродовж життя та розкрито особливості навчання дорослої людини на різних етапах її життєвого шляху. У працях Я. Коменського, на думку Д. Савічевіча, закладено концептуальні андрагогічні ідеї, хоча сам педагог цей термін не згадував.

Наведемо декілька тлумачень терміна «андрагогіка» зарубіжними ученими. Зокрема, в американських публікаціях було зафіксовано такі визначення: С. Брукфілд у 1986 р. назвав андрагогіку «сукупністю передбачень» (a set of assumptions), тоді як М. Ноулз (1989 р.) вважав її «теорією» (a theory), С. Мерріам у 1993 р. окреслив андрагогіку як «сукупність вказівок» (a set of guidelines), у цей же період Д. Пратт назвав її «філософією» (a philosophy) (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005)⁵³⁴.

Американські вчені М. Купер і Дж. Хеншке (Cooper, & Henschke, 2004) також звертають увагу на відмінності у тлумаченні терміна «андрагогіка» різними науковими колами. Так одні вчені вживають його як кодове слово, що ототожнює освіту й навчання дорослих. Інші використовують для позначення різноманітних стратегій і методів, використовуваних для допомоги дорослим у навчанні або вважають, що це теорія, яка охоплює весь обсяг наукових й практичних знань про особливості навчання дорослих учнів і специфіку викладання для дорослої аудиторії. Група науковців вважають андрагогіку галуззю наукового знання, яка досліджує чинники, що сприяють повному розвитку людини (с. 2)⁵³⁵. Загалом основним предметом дискусії залишається питання про те, чим слід вважати андрагогіку: наукою, навчальною дисципліною чи технологією навчання.

У педагогічному контексті термін «андрагогіка» було використано німецьким вчителем Ф. Пегглером, коли у 1957 р. побачила світ його книга «Впровадження до андрагогіки: основні питання в освіті дорослих». На його думку, андрагогіка являє собою самостійну науку поруч з наукою про виховання дітей та молоді й має враховувати особливу ситуацію дорослого учня. Концепція Ф. Пегглера (Pöggeler, 1974) ґрунтувалася на католицькому суспільствознавстві, антропологічній тезі, яка констатувала пожиттєве навчання як неодмінну умову неперервного індивідуального процесу зрілості людини (с. 114). Вчений запропонував концепцію освіти дорослих, орієнтовану на життєву ситуацію широкого загалу. Вона відзначалася чітким розмежуванням між шкільною педа-

533 Savicevic, D. (1991). Modern conceptions of andragog. *A European framework. Studies in the Education of Adults*, 23(3), 209–231.

534 Knowles, M.S., Holton III, E.E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

535 Henschke, J. A., & Cooper, M.K. (2004). *New linkages for andragogy and Human Resources Development*. URL: http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/more%20henschke_5_11_04/new_linkages_for_andragogy_and_HRD.pdf

гогікою й андрагогікою. Така диференціація була яскравою протиположною освітнім реаліям, особливо у сфері політичної освіти, де освіта дорослих орієнтувалась на шкільну педагогіку⁵³⁶.

Саме з цього часу термін набуває поширення в інших країнах, зокрема Югославії, Угорщині, Нідерландах. Так у 1954 р. професор Т. тен Хаве із Нідерландів почав активно використовувати термін андрагогіка у своїх лекціях, а п'ять років потому опублікував план (outline) для навчання андрагогіки (for a science of andragogy) (Knowles, Holton, & Swanson, 2005, с. 60)⁵³⁷. У 1956 р. вчений із Югославії М. Оґризович (Ogrizovic) опублікував дисертацію з андрагогіки, а через три роки – монографію «Проблеми андрагогіки» («Problems of andragogy»). З часом інші югославські вчені (Б. Самоловцев (Samolovcev), Д. Філіпович (Filipovic), Д. Савіцевич (Savicevic) та ін.) почали активно впроваджувати цей термін.

Наприкінці ХХ ст. термін «андрагогіка» активно використовувався викладачами дорослих у Франції, Великій Британії, Венесуели, Канади. Так у 1964 р. вчений із Великобританії Д. Сімпсон публікує статтю «Андрагогіка», де пропонує цим терміном називати увесь обсяг знань про освіту дорослих (зокрема сукупність принципів, методів, особливості навчання дорослих) (Knowles, 1990, с. 51–53).⁵³⁸

Проте саме М. Ноулз у 1968 р. визначив андрагогіку як «новий маркер і нову технологію», за допомогою яких можна відокремити навчання дорослих від шкільного навчання (Knowles, 1968, с. 351)⁵³⁹. За твердженням М. Ноулза, андрагогіка стала об'єднуювальним чинником для усіх, хто обрав для себе цей предмет дослідження, визначаючи її як «мистецтво і науку у допомозі навчанню дорослих».

Цікавим є той історичний факт, що М. Ноулз вперше почув термін «андрагогіка» від Д. Савіцевича (Savicevic, 2006)⁵⁴⁰ у 1966 р. під час літньої сесії у Бостонському університеті (с. 19). Проте, як підкреслюють дослідники, не намагаючись нікого наслідувати, вклав у нього своє значення. Це був той самий термін, якого М. Ноулзу дуже не вистачало, і, завдячуючи саме йому, створена теорія освіти дорослих здобула свою назву «андрагогіка». Уперше вихідні положення цієї теорії у 1970 р. М. Ноулз (Knowles, 1970) виклав в основоположній праці «Сучасна практика

536 Pöggeler, F. (Hrsg.). (1974). *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik = Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 1*. Stuttgart: Kohlhammer.

537 Knowles, M.S., Holton III, E.E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

538 Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company.

539 Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 286–352.

540 Savicevic, D. (2006). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), 27–30 September, 2006*. Bamberg, Germany.

освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» («The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy»)⁵⁴¹, у якій він також запропонував андрагогічну модель навчання.

З того часу термін «андрагогіка» почав швидко набувати популярності в усій Північній Америці та інших англomовних країнах, а його походження стали пов'язувати переважно з ім'ям М. Ноулза (Reischmann, 2004, с. 3)⁵⁴².

Отже, саме андрагогіка М. Ноулза стала першою спробою обґрунтування теорії освіти дорослих. Хоча на той час вона ще не набула теоретичної цілісності, проте було закладено підвалини теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки.

І хоча факт ототожнення андрагогіки як теорії навчання дорослих з ім'ям М. Ноулза залишається незмінним, дискусія навколо її сутнісного змісту, як підкреслює М. Сорхер (Sopher, 2003), триває понад чотири десятиліття (с. 394)⁵⁴³. Наприклад, дискусії, що відбулися в 90-ті рр. ХХ ст. в англomовній літературі, були зосереджені на філософських засадах андрагогіки, а також відсутності контекстності у її змісті. Ще один аспект, який став предметом критики теорії М. Ноулза, її надмірний акцент на автономності учня, на його здатності цілком контролювати своє навчання. Так Грас (Grace, 1996,) підкреслював, що Ноулз ніколи не розглядав організаційні та соціальні перешкоди у навчанні дорослих; ніколи не створював «широку картину», надаючи перевагу механістичному підходу» (с. 386)⁵⁴⁴.

Існує багато праць щодо визнання валідності андрагогіки як теорії навчання дорослих. Наприклад, одна група вчених підкреслює, що андрагогіку можна класифікувати і як теорію освіти дорослих, і як теорію навчання дорослих, і як теорію технології навчання дорослих, а також як метод навчання дорослих, методика освіти дорослих і як сукупність припущень (Davenport, J. & Davenport, J. A., 1985, с. 157)⁵⁴⁵. Інші дослідники висловлюють сумнів з приводу доцільності вважати її справжньою теорією, оскільки, на їх думку, це радше принципи для відповідної практики або «опис яким має бути дорослий учень» (Hartree, 1984, с. 205)⁵⁴⁶.

541 Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press.

542 Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. URL: <http://www.andragogy.net>

543 Sopher, M. J. (2003). *An historical biography of Malcolm S. Knowles: the re-making of an adult educator*. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Continuing and Vocational Education). University of Wisconsin-Madison, Madison.

544 Grace, A. P. (1996). Taking a critical pose: Andragogy. *Missing links, missing values. International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 382–392.

545 Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159.

546 Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210.

Проте, не зважаючи на критику, андрагогіка, залишається одним з головних напрямків розвитку теорії навчання дорослих, охоплює і відображає як специфіку, так і загальні риси навчання дорослих учнів, а також дає цінні рекомендації для практиків. Підтвердження цієї думки знаходимо у Пратт (Pratt, 1993). Вчений підкреслює, що «андрагогіка була прийнята на озброєння легіоном педагогів для дорослих в усьому світі. Ймовірно, вона може бути вікном, через яке педагоги й надалі отримуватимуть уявлення про освіту дорослих» (с. 21)⁵⁴⁷. Проте він застерігає від надмірного покладання на андрагогіку у сенсі пояснення або уточнення розуміння процесу навчання.

Щодо місця андрагогіки у сучасній системі наук.

Важливою змістовою ознакою андрагогіки є її спроможність дати відповідь на питання, якою може бути доросла людина, якого рівня розвитку може досягнути у разі створення оптимальних освітніх умов. На наше переконання, найбільш суттєвою її ознакою є безпосередня участь у процесі перетворення потенціальної здатності особистості у реальне доцільне функціонування у різних суспільних ролях.

Зазвичай, андрагогіку визначають як науку про навчання і самонавчання, виховання і самовиховання дорослих. Оскільки у центрі уваги знаходиться доросла людина, уможливується встановлення універсальних процесів, що визначають ефективність процесів навчання, виховання, самоосвіти і самовдосконалення.

Сьогодні можна простежити різні підходи до визначення сутності цього поняття. Так в Європі існує три основних тлумачення сутності андрагогіки.

По-перше, у багатьох країнах зростає сприйняття андрагогіки як наукового підходу до процесу навчання дорослих. У цьому значенні андрагогіка – це наука розуміння (теорія) і підтримки (практика) освіти дорослих впродовж усього життя. По-друге, андрагогікою, у традиції М. Ноулза, називають специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції суб'єктів навчального процесу. По-третє, спостерігається дисемінація інтерпретації андрагогіки від «практики освіти дорослих», «бажаних цінностей», «специфічних методів викладання» до «академічної дисципліни» і «протилежності дитячої педагогіці» (Тряпицын, Батракова, & Жданов, 2016, с. 146)⁵⁴⁸.

Багато вчених трактують андрагогіку і як самостійну науку та наукову дисципліну, і як сферу наукового знання, і як галузь педагогічної науки, і як сферу соціально-гуманітарного знання, тобто в одній

547 Pratt, D. D. (1993). *Andragogy after twenty-five years*. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 15–23). San Francisco: Jossey-Bass.

548 Тряпицын, А. В., Батракова, И. С., & Жданов, А. В. (2016). Ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых. *Человек и образование*, 3(48), 145–150

тій самій праці андрагогіка може бути потрактована і як напрям в системі наук про освіту, і як навчальна дисципліна.

Цікавою є думка польських дослідників. Так М. Кузьніцка і І. Гурецька (Kuźnicka, & Górecka, 2003)⁵⁴⁹ переконані, що термін «андрагогіка» для багатьох й донині залишається загадкою, в інших викликає розмиті уявлення щодо зв'язків з педагогікою, невелика кількість учених, які цікавляться цією проблемою, вважають андрагогіку однією з автономних гуманістичних наук. Проте, у цьому дослідниці не вбачають нічого дивного, оскільки навіть за умови визнання, що андрагогіка як самостійна дисципліна має чітко визначений предмет, проблематику і методи досліджень, все ж вона є наукою відносно молодою.

Отже, у загальному розумінні андрагогіка – це теорія процесів навчання і виховання дорослої людини; розділ науки, пов'язаний із навчанням і вихованням дорослої людини та її самонавчанням і самовихованням. Андрагогіка окреслює цілі цих процесів, умови їх оптимізації і висновки, а також розв'язання з урахуванням добору змісту навчання, організаційних форм, методів і засобів навчання (Kujawiński, 2008)⁵⁵⁰.

Спробуємо виокремити змістові концепти цієї дефініції та узагальнити згадувані вище точки зору. Наголосимо, найгостріші дискусії відбуваються навколо визначення ступеня спорідненості термінів «педагогіка» й «андрагогіка».

Аналіз показав наявність достатньо суттєвих розбіжностей. Наприклад, група учених вважає, що андрагогіка порівняно молода галузь наукового знання, яка знаходиться у процесі становлення, зберігаючи смислову наступність зі сферою педагогіки, вона містить вказівки щодо специфіки навчання дорослої людини та необхідність його спеціального дослідження (Колесникова, Марон, & Тонконогая, 2003)⁵⁵¹. М. Громкова (2005) підтримує цю позицію і зазначає, що андрагогіка відносно новий напрям у системі наук про освіту, нова галузь педагогічної науки, основу якої становить специфіка освіти дорослих, яка описує, пояснює, визначає особливості моделей і технологій освітніх процесів⁵⁵².

За С. Вершловським (2005), андрагогіка тільки починає активно залучатися до наукового обігу, незважаючи на свою понад сторічну історію. Проте вчений пропонує вести мову про «автономізацію» андрагогіки від педагогіки, про виокремлення цілої низки ознак, що дають

549 Kuźnicka, M., & Górecka, I. (2003). *Andragogika – «Prowadzenie dorosłych» Cz.1. Nowa Edukacja Zawodowa*, 5, 11–12.

550 Kujawiński, W. (2008). *Przewodnik metodyczny dla doradców rolniczych. Kształcenie i uczenie się dorosłych*. Poznań: Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie Oddział w Poznaniu.

551 Колесникова, И. А., Марон, А. Е., & Тонконогая, Е. П. (2003). *Основы андрагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений* (под ред. И.А. Колесниковой). Москва: Издательский центр «Академия».

552 Громкова, М. Т. (2005). *Андрагогика: теория и практика образования взрослых*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.

підстави для характеристики андрагогіки як самостійної науки в системі людинознавства. Її предметом він вважає багатоаспектну неперервну формальну, неформальну та інформальну освіту, яка здійснюється у відповідності до соціокультурних умов, запитів і психологічних особливостей дорослих⁵⁵³.

С. Змейов (1998) висунув ідею, що андрагогіка є новою галуззю знань і наук про освіту. Вчений порівнює андрагогіку з дороговказною ниткою Аріадни сучасної людини, яка прагне розв'язати власні проблеми за допомогою навчання⁵⁵⁴. Виходячи з ідей М. Ноулза та урахування думку інших західних дослідників, було запропоновано визначення андрагогіки як науки про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність суб'єктів навчального процесу (тих, хто навчається, і тих, хто навчає) у сенсі його організації (Змеєв, 2007)⁵⁵⁵.

Польський дослідник М. Марчук (Marczuk, 1994) пропонує трактувати андрагогіку як «загальну теорію навчальних процесів дорослої людини, що відбуваються у різних формах освітньої й культурної активності – в шкільній освіті дорослих на різних рівнях, від загальноосвітньої школи до вищої школи для працюючих, у позашкільній професійній освіті дорослих, що має на меті удосконалення і модернізацію кваліфікації, у позашкільній загальноосвітній освіті дорослих, пов'язаній переважно з особистісними, індивідуальними потребами й інтересами, а також участь у різних освітніх і культурних заходах» (с. 69)⁵⁵⁶. Андрагогіка окреслює цілі освітніх процесів, умови, що забезпечують оптимальність їх перебігу, а також сприяють розв'язанню таких проблем як добір змісту навчання, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Сьогодні відчувається значний зв'язок між педагогікою і іншими науками про людину, вказують М. Кузьніцка і І. Гурецька (Kuźnicka, & Górecka, 2003). На їх думку, найтісніший зв'язок андрагогіки виявляється із загальною педагогікою. Саме вона стала для андрагогіки зразком як методологічного, так і поняттєвого характеру. Не можна оминати також інші педагогічні науки, що мають для андрагогіки велике значення, наприклад, теорія морального і естетичного виховання, суспільна педагогіка, педагогіка праці та ін.⁵⁵⁷

У сучасну добу, зокрема з другої половини ХХ ст., андрагогіка стала асоціюватися з професіоналізацією освіти дорослих, яка передба-

553 Вершловский, С. Г. (2005). Встреча со специалистом. *Новые знания*, 2, 20–24.

554 Змеёв, С. И. (1998). Наука XXI века: андрогогика. *Высшее образование в России*, 2, 76–79.

555 Змеёв, С. И. (2007). *Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва ПЕР СЭ.

556 Marczuk, M. (1994). Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych. W M. Marczuk (Red.), *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 68–79). Lublin-Radom: TWWP.

557 Kuźnicka, M., & Górecka, I. (2003). *Andragogika – «Prowadzenie dorosłych» Cz. 1. Nowa Edukacja Zawodowa*, 5, 11–12.

чала потребу в розвитку бази знань, специфічної для цієї галузі. У цьому сенсі, на нашу думку, цікавим є узагальнення Д. Савіцевіча (Savicevic, 1991), який стверджує, що у тих країнах, де педагогіка є інтегруючою наукою про освіту, «андрагогіка є однією з дисциплін педагогіки». Натомість в інших країнах андрагогіка й педагогіка входять до складу загальної науки про освіту. Проте є країни, де андрагогіку вважають окремою наукою⁵⁵⁸.

Дж. Дрейпер (Draper, 1998) стверджує, що у Польщі, Нідерландах, Німеччині, Чехії, Югославії та інших країнах термін «андрагогіка» означає те, що у Великій Британії та Америці називають «освітою дорослих» (с. 17)⁵⁵⁹. У скандинавських країнах андрагогіку взагалі вважають не наукою, а ідеєю (Огієнко, & Литовченко, 2010, с. 47)⁵⁶⁰.

Отже, у зв'язку з такими розбіжностями у визначенні предметного поля місце андрагогіки у колі інших наук про освіту і виховання остаточно не визначено. На нашу думку, можна вести мову про певні крайні точки зору. Наприклад, коли андрагогіку сприймають як розділ педагогіки – дидактику чи педагогіку вищої школи. Або, навпаки, з урахуванням специфіки психології дорослої людини як суб'єкта навчання, андрагогіку визначають самостійною галуззю наукового знання поза межами педагогіки. Прибічники цієї позиції наголошують на інтегративній сутності андрагогіки, яка об'єднує знання про дорослу людину із багатьох галузей знань.

Між цими крайніми точками зору можна виокремити проміжні підходи до сутнісно-змістової незалежності андрагогіки. Загалом є підстави стверджувати про існування чотирьох узагальнених позицій, розкритих у дослідженнях різних вчених. *Перша* спростовує усі підстави щодо наукової самостійності андрагогіки, оскільки освіта дорослих як галузь дослідження належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології тощо). Від педагогіки вона вирізняється тільки своїм суб'єктом – дорослими, які навчаються. *Друга* визнає андрагогіку як галузь знань, але вважає її зміст прагматичним, підпорядкованим визначенню поведінки суб'єктів навчального процесу. *Третя* трактує андрагогіку як достатньо незалежну наукову дисципліну, яка має чітко визначений предмет, завдання й методи дослідження. *Четверта* визнає самостійність андрагогіки та розглядає її як складову інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж життя (Рис. 4.1.1)

558 Savicevic, D. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179–201.

559 Draper, J. A. (1998). The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3–26.

560 Огієнко, О. І., & Литовченко, І. М. (2010). Історія становлення та розвитку поняття «андрагогіка». В В.А. Дзоз (Ред.), *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Міжнародна науково-практична конференція, 4–6 березня* (с. 41–44). Ялта: РІО КГУ.

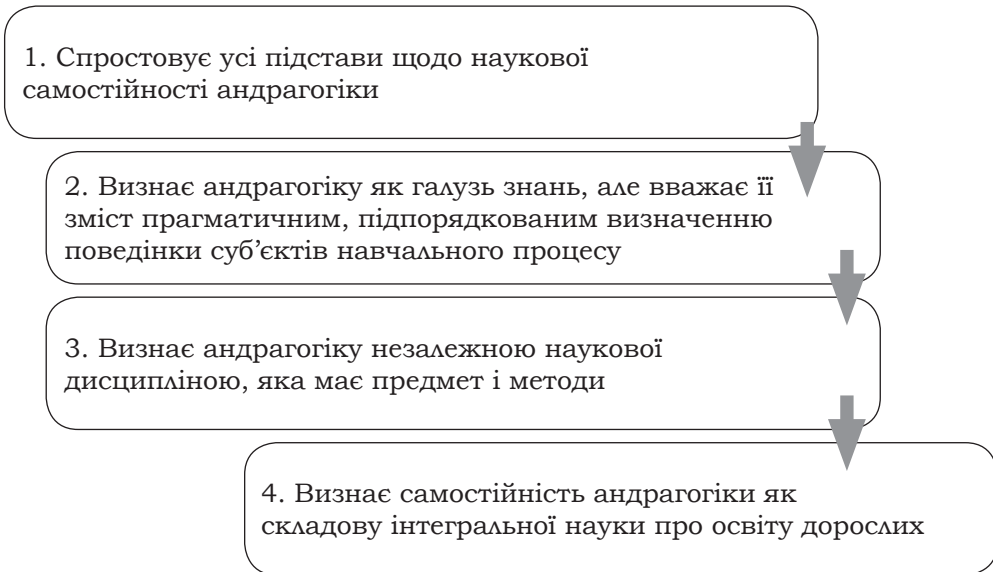


Рис. 4.1.1. Позиції щодо сутнісно-змістової незалежності андрагогiки

Слід зауважити, у будь-якому разі термін має педагогічні витоки, отже мова йде про «ведення людини» за допомогою освіти. Але для цього потрібно знати природу і особливості того, кого треба ввести. Отже, прослідковується надзвичайна спорідненість андрагогiки з іншими галузями наукового знання і практики, які входять в систему наук, визначену наприкінці 60-х років ХХ ст. видатним психологом Б. Ананьєвим як людинознавство.

Американська дослідниця Ш. Мерріам (Merriam, 2001) зазначає, що андрагогiка і в майбутньому «продовжуватиме викликати полеміку, дискусії та спонукатиме до наукових досліджень й ще більше збагачуватиме наше розуміння про навчання дорослих» (с. 11)⁵⁶¹.

Таким чином, сутнісно андрагогiку можна брати до уваги з різних позицій, які взаємопов'язані між собою:

- найширшим є усвідомлення її як галузі наукового знання,
- середнє значення має сфера освітньої практики,
- найвужчою позицією є усвідомлення андрагогiки як навчальної дисципліни (рис. 4.1.2.):

⁵⁶¹ Merriam, S. B. (20001). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 89, 3–13.

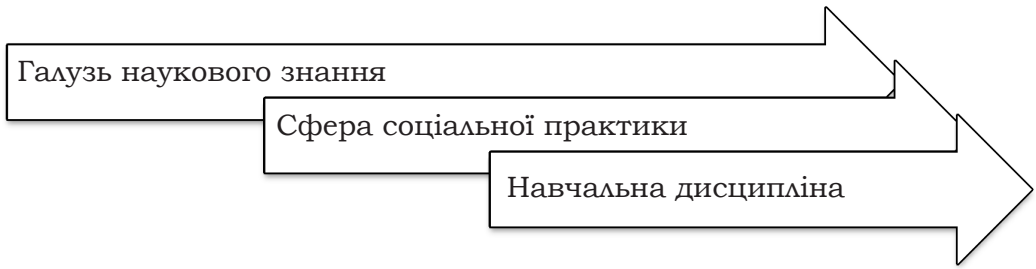


Рис. 4.1.2. Змістове наповнення андрагогіки

Для окреслення уявлень наукової специфіки андрагогіки доцільно виявити предмет її досліджень, систему понять, за допомогою яких цей предмет можна описати; основні принципи й методи, які уможливають процес його наукового пізнання й перетворення. Саме через вищезазначені чинники можна визначити місце й функцію андрагогічного знання у системі сучасної науки.

Отже, предмет андрагогіки має трирівневу структуру:

- 1) можливості розвитку дорослої людини, її освіта;
- 2) процеси, які здійснюють цю освіту;
- 3) відповідні інституції та установи, в яких цей процес відбувається (предметом досліджень цих інституцій є виховання дорослої людини, його цілі, умови, динаміка, результати).

Таким чином, можна зробити загальний висновок щодо міждисциплінарного характеру андрагогіки. Зокрема, її безпосередній взаємозв'язок з педагогікою та теорією освіти дорослих можна прослідкувати, аналізуючи сутність їх предметів (рис. 4.1.3.):



Рис. 4.1.3. Міждисциплінарний характер андрагогіки

Як вказує Т. Вуєк (Wujek, 1996), андрагогіка виконує три засадничі функції⁵⁶²:

- 1) діагностувальну – здійснює діагностування відповідних потреб і можливостей навчання і виховання дорослих;
- 2) організаційну – окреслює умови, в яких мають бути організовані й реалізовані виховні дії, аби їх результати були максимально кращими;
- 3) пояснювальну – обґрунтовує процес розвитку і навчання особистості дорослої людини, механізми виконання суспільних ролей і поведінки людини.

Як навчальна дисципліна андрагогіка має складну супідлеглу структуру, опрацьовану польським дослідником Л. Туросом (Рис. 4.1.4).



Рис. 4.1.4. Складові андрагогіки (Turos, 2004)⁵⁶³

⁵⁶² Wujek, T. (1996). *Andragogika i jej związki interdyscyplinarne*. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 398–401). Warszawa: ITE.

⁵⁶³ Turos, L. (2004). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку андрагогіки має таке підґрунтя:

– атрибутивність – необхідність, невід'ємність освіти дорослої людини, визначена швидкоплинними змінами соціуму;

– педагогізація суспільства – необхідність набуття нових (андрагогічних) компетентностей особами, організаціями, не притаманних для них на попередніх етапах діяльності (внутрішньофірмове навчання, центри підвищення кваліфікації тощо);

– адаптивність – зростання ступеня самосвідомості сучасної людини, прагнення до самовдосконалення і самореалізації; зростання професійної мобільності, яка, у свою чергу, спонукає до постійного набуття знань.

– нарощування у соціумі сукупного інноваційного досвіду навчання дорослих.

Для планування наших подальших наукових розвідок маємо зробити певні узагальнення.

По-перше, у дослідженнях дедалі більше укорінюється думка про зростання ролі, яку виконує у сучасному соціумі андрагогіка, та її сутнісне відокремлення у сучасній структурі наук.

По-друге, андрагогічне знання, насичене інформацією про дорослість, яка впливає на зміст освітніх потреб, дає можливість сформувати науково-методичний супровід більш високого рівня узагальнення, ніж у дидактиці вищої школи, педагогіці професійного навчання, підвищення кваліфікації й, у свою чергу, спонукає до виявлення, структурування та аналізу особливостей навчальної діяльності дорослої людини.

Принагідно нагадаємо про результати досліджень з психології дорослих, які свідчать про спроможність і здатність людини у будь-які періоди її життя набувати нові знання, розширювати світогляд, під час професійної діяльності поглиблювати досвід, а за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Але наразі навчання дорослих переважно ґрунтується на традиційній (педагогічній) моделі навчання. Водночас сучасна професійна освіта і навчання детермінують широкі перспективи впровадження андрагогічних принципів і підходів в освітню практику.

Задля з'ясування означених позицій здійснимо сутнісний аналіз андрагогічної моделі навчання, який логічно розпочати із аналізу конструктів моделі Малколма Ноулза.

4.2. Сутнісний аналіз андрагогічної моделі навчання Малколма Ноулза

Моделювання як метод дослідження об'єктів посідає особливе місце в освіті дорослих (Громкова, 2005, с. 200)⁵⁶⁴. Польський дослідник В. Олешак (Oleszak, 2011) підкреслює, що моделювання освітніх процесів наразі набуває дедалі більшої підтримки серед організаторів освіти дорослих. Власне сам процес моделювання треба розуміти як процес мисленнєвого відкриття певних зв'язків між складниками оригіналу та його символічної візуалізації (с. 35)⁵⁶⁵.

Моделі навчання дорослих людей (андрагогічні моделі) розроблялися вченими Ноттінгемського університету (Nottingham Andragogy Group, 1986)⁵⁶⁶, американським вченим, основоположником андрагогіки М. Ноулзом (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005)⁵⁶⁷ та іншими зарубіжними науковцями. Проте, саме модель М. Ноулза й досі залишається найбільш популярною (Кукуев, 2008)⁵⁶⁸. У своїх автобіографічних спогадах учений називає її своїм найбільшим внеском у теорію та практику освіти дорослих. За Р. Бардом (Bard, 1984) саме андрагогічна модель М. Ноулза більше, ніж будь-який інший чинник, вплинула на зміну ролі учня в освіті дорослих, оскільки враховує його життєвий досвід, потребу в самоспрямованості, мотивує до навчання, уможливорює задоволення освітніх потреб, залучає до вибору змістового наповнення програми та керування навчальним процесом⁵⁶⁹.

Розглянемо конструкти андрагогічної моделі М. Ноулза (Рис. 4.2.1.).

564 Громкова, М. Т. (2006). *Андрагогическая модель целостного образовательного процесса*. (Дис. д-ра пед. наук). Московский государственный университет технологий и управления, Москва.

565 Oleszak, W. (2011). *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. General and Professional Education*, 1, 35–42.

566 Nottingham Andragogy Group. (1986). *Towards Developmental Theory of Andragogy*. Nottingham: University of Nottingham.

567 Knowles, M.S., Holton III, E.E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

568 Кукуев, А.И. (2008). *Андрагогический подход в образовании взрослых*. Ростов-на-Дону: Из-во «Булат».

569 Bard, R. (1984). Foreword. In M. S. Knowles, *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (p. 3). San Francisco, California: Jossey-Bass.



Рис. 4.2.1. Конструкти андрагогічної моделі в практиці (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, s.136)⁵⁷⁰

Принагідно підкреслимо, раніше, коли мова йшла про особливості навчання дорослих, завжди спиралися лише на андрагогічні принципи, натомість у моделі М. Ноулза поєднано принципи та додаткові чинники, які впливають на результат навчання дорослої людини.

Модель М. Ноулза є процесуальною і тривимірною.

Основу моделі становить процес, що й визначає її процесуальність. Три взаємопов'язані кола моделі уможливають цілісне сприйняття самого тривимірного процесу навчання дорослих та увиразнюють його особливості.

Кола візуалізують:

- 1) цілі і завдання у навчанні (Goals and Purposes for Learning);

⁵⁷⁰ Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

- 2) особливості (відмінності) індивідуальні, предметні, ситуативні (Individual and Situational Differences);
- 3) основні принципи навчання дорослих (Core Adult Learning Principles).

Проаналізуємо кожне коло моделі.

Зовнішнє коло окреслює цілі і завдання навчання, відокремлені середнім колом від андрагогічних принципів. Але вони здійснюють безпосередній вплив на увесь процес навчання. Принциповим є визначення у цілях моделі трьох основних категорій розвитку: індивідуального (Individual Growth), інституційного (Institutional Growth) та суспільного (Societal Growth).

За Дж. Мезіров (Mezirow, 1991), індивідуальний розвиток є визначальним в освіті дорослих⁵⁷¹. На підтвердження цієї думки пригадаємо типологічну теорію Д. Холланда (Holland, 1968), відповідно до якої процес професійного розвитку визначається самим індивідом, оскільки індивід самостійно вибирає професійну сферу та кваліфікаційний рівень, виходячи з рівня свого інтелекту й самооцінки⁵⁷². На думку психологів, індивідуальний розвиток дорослих учнів є процесом набуття абсолютно нового досвіду, формування певного стилю поведінки та ставлення до оточуючих. Особистісний розвиток допомагає дорослому учню перетворити неусвідомлені вчинки в усвідомлені та послідовні дії (Козлов, nd)⁵⁷³.

Інституційний розвиток дорослої людини має потужний вплив як на розвиток дорослого учня, так й організації, де він працює. З точки зору розвитку людських ресурсів, кінцевою метою навчальної діяльності є розвиток організації, яка може мати потужний спонукальний вплив на навчальну діяльність. Таким чином, контроль цілей і завдань розподіляється між організацією і особистістю.

П. Фрейре (Freire, 1970) підкреслював, що суспільний розвиток констатує наявність суспільної трансформації, що відбувається внаслідок підвищення свідомості дорослого через досвід навчання⁵⁷⁴. Він стверджував, що головна мета освіти полягає у сприянні застосувати дорослими набуті знання на практиці для удосконалення суспільного порядку. Таким чином, цілі та завдання навчання дорослих орієнтовані на особистісне удосконалення, розвиток суспільних перетворення з урахуванням інтересів організації.

Середнє коло андрагогічної моделі візуалізує сукупність особливостей та відмінностей, згрупованих, як і цілі, за трьома категоріями:

571 Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

572 Holland, Y. L. (1968). *Explorations of a theory of vocational choice*. *Journal of Applied Psychology*, 52(1), 13–27.

573 Козлов, Н. И. (nd). Личностный рост. В *Психологос: Энциклопедия практической психологии*. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost

574 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N. Y.: Herder and Herder.

особистісні – індивідуальні відмінності (Individual Learner Differences), навчально-змістові – особливості навчального предмету (Subject Matter Differences) та ситуативні відмінності (Situational Differences).

Слід зауважити, що особливості навчання дорослих переважно ґрунтуються на індивідуальних (психофізіологічних) особливостях дорослої людини (Tennant, & Pogson, 1995, с. 69)⁵⁷⁵. Дорослим учням притаманні особливості, які впливають на сприйняття пізнавальної інформації й визначають специфічну основу навчального процесу. Наведемо суголосну точку зору К. Кросс (Cross, 1981). Вчена підкреслює, що педагоги-андрагоги повинні урахувати три виміри особливостей дорослих: фізіологічний, соціокультурний та психологічний, а також два виміри освітнього середовища: очна або заочна форма навчання, навчання з власної ініціативи або інших причин (с. 234–235)⁵⁷⁶. Отже, ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників: мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, - а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання. Зазвичай, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам. Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається «заблокувати» будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Зауважимо, що англійські вчені при структуруванні змісту власної андрагогічної моделі, як і М. Ноулз, також виходили з вікових й психологічних особливостей дорослих учнів та специфіки їх діяльності у процесі навчання. Вони наголошують, що людина є найбільш адекватною соціальною істотою, здатною до навчання, і вона постійно перебуває у взаємодії із соціально-історичним середовищем. Тоді як потенційні можливості щодо постійного розвитку мислення, почуттів у дорослих виявляються в якісних змінах розумових структур, які і відрізняють розвиток особистісних форм компетентного мислення у дорослих від подібного мислення дітей або підлітків.

Головною метою навчання дорослих, у цьому разі, вважається розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людини. Вчені підкреслюють, що найбільш значимим є творче та критичне мислення, що сприяє всебічному розвитку дорослої людини; комбінування групового та індивідуального самонавчання найбільше сприяє розвитку творчого і критичного мислення; одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція

575 Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

576 Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

когнітивної та емоційної сфер. Навчання, на їх думку, можна розглядати як відкриту або закриту систему. У разі, коли навчання відбувається у межах відкритої системи, у процес навчання можна щось додавати або змінювати за допомогою критичного мислення, у разі, коли навчання сприймається як закрита система, воно може бути використано для вирішення власних проблем або створення нових систем; навчання включає мислення, пошук, відкриття, критичне міркування і творчу відповідь. Цілком суголосним їх концепції з думками Ноулза є положення, що освіта – це не передавання знань, а скоріше відбір, синтез, відкриття і діалог (Nottingham Andragogy Group, 1986, с. 36–37)⁵⁷⁷.

Важливою особливістю навчання дорослої людини є прагнення навчатися за умови реальної необхідності навчання та можливість використати його результати для покращення своєї діяльності.

Щодо відмінностей предметного матеріалу. Означений контекст посилює думка А. Роджерса (Rogers, 2002) про те, що навчання дорослої людини слід будувати із врахуванням та посиленням змістових й предметних особливостей відповідно до потреб дорослого учня. «Якщо зміст занять й інших навчальних заходів, а також використовувані при цьому методи не спрямовані на допомогу слухачам стати більш зрілими, менш наївними, більш рішучими, то ми спростовуємо дорослу природу тих, кого ми вчимо»⁵⁷⁸. Суголосну думку знаходимо й у інших західних андрагогів, які переконані, що результативність навчання перебуває у безпосередній залежності від підбору навчального матеріалу, релевантного за змістом і формам презентації дорослим учням (Daines, J., Daines, C., & Graham, 1997)⁵⁷⁹.

Доцільно згадати думку М. Ноулза (Knowles, 1980), що методи навчання слід обирати залежно від ситуації й незалежно від віку учня, безпосереднє їх використання залежить від досвіду викладача (с. 43–58)⁵⁸⁰.

Й нарешті ситуативні відмінності – вони охоплюють будь-які чинники, що виникають у конкретній навчальній ситуації, і включають групи впливу на трьох (мікро-, мезо-, макро-) рівнях. На мезорівні різні локальні ситуації можуть вимагати різних стратегій учіння або навчання. Наприклад, учні, які проживають у віддалених районах, або через інші певні обставини, змушені бути більш самостійними. Або навчання у великих групах зменшує можливість урахування конкретних особливостей кожного. На макрорівні ця група чинників пов'язує андрагогіку

577 Nottingham Andragogy Group. (1986). *Towards Developmental Theory of Andragogy*. Nottingham: University of Nottingham.

578 Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Philadelphia: Open University Press.

579 Daines, J., Daines, C., & Graham, B. (1997). *Adult Learning. Adult Teaching*. Nottingham: Continuing Education Press, University of Nottingham.

580 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

з соціально-культурними впливами, які прийнято вважати основними у кожній навчальній ситуації. До ситуативних відмінностей можна віднести і наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання має посісти провідне місце у навчальному процесі, так само як ураховувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистої гідності кожної людини.

Саме із сукупності цих особливостей випливають андрагогічні пропозиції для практики. Так, для ефективності навчального процесу педагоги-андрагоги, у роботі з дорослими повинні добре знати їх навчальну мотивацію, вміти пояснити, з якою метою вивчається саме цей конкретний матеріал. Слід підтримувати у дорослих здатність до самостійного навчання та самовиховання. У навчальних ситуаціях доцільно використовувати їх життєвий досвід, бути обізнаними щодо діяльності та соціальних ролей, які виконують дорослі поза навчальним середовищем. Важливим є зв'язок з основними проблемами, життєвими ситуаціями, які супроводжують людину у повсякденному житті. Слід уникати питань, що виходять за межі контексту та стосуються інтересів й потреб дорослих, а також знати і поважати дорослих учнів, всіляко підтримувати, заохочувати прагнення навчатися у дорослих учнів.

У центральному, найбільшому колі моделі, М. Ноулзом (Knowles, Holton, & Swanson, 2005), викладено шість принципів навчання, що випливають з особливостей дорослого учня:

- 1) дорослим необхідно усвідомлювати цінність навчання і те, яку користь вони отримують;
- 2) доросла людина має самосвідомість, є незалежною особистістю, здатної до самокерованого навчання;
- 3) дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати джерелом та основою навчання;
- 4) готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку;
- 5) дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань;
- 6) мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками (s.136)⁵⁸¹.

На цих принципах, за М. Ноулзом (Knowles, 1970), ґрунтуються усі ключові відмінності у навчанні між дорослими і недорослими, що впливають на вибір технології навчання в інституціях освіти дорослих, залежать від особистісної автономії і високої самостійності дорослих,

⁵⁸¹ Knowles, M.S., Holton III, E.E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

їх життєвого досвіду, який треба трактувати як потенційне джерело навчання; ступеня готовності навчатися, який обґрунтовано життєвими умовами і виконуваними суспільними ролями, а також прагматичної орієнтації дорослих, щодо безпосереднього використання набутих компетенцій у вирішенні тогочасних життєвих проблем (с. 39–40)⁵⁸².

З часом, з урахуванням власного досвіду, вчений підкреслив, що сила андрагогіки полягає у можливості її гнучкого застосування. Існують конкретні докази, що М. Ноулз (Knowles, 1984) мав наміри розглядати андрагогічні принципи гнучко, відповідно до ситуації. Дві декади його експериментування спонукали до таких висновків:

1. Андрагогічна модель є системою елементів, яку можна застосувати повністю або частково. Вона не є ідеологією, яку необхідно приймати без жодних модифікацій. Основоположною рисою андрагогіки є її гнучкість.
2. Стратегія застосування андрагогіки залежить від ситуацій⁵⁸³.

Андрагогічна модель М. Ноулза має незаперечну практичну цінність, зокрема завдяки елементам, що визначають можливість дорослого учня брати участь у проектуванні освітнього процесу, і у такий спосіб також демонструється його активна позиція.

Загалом, Модель передбачає певну сукупність елементів проектування процесу навчання і включає 8 позицій:

- 1) участь у підготовці програми навчання;
- 2) допомога у створенні сприятливого психологічного клімату під час навчання;
- 3) залучення дорослих до спільного планування навчальної діяльності;
- 4) залучення дорослих до діагностування їх освітніх потреб;
- 5) залучення дорослих до формування цілей навчання;
- 6) залучення дорослих до проектування навчальних планів;
- 7) надання допомоги дорослим у виконанні навчального плану;
- 8) залучення дорослих до оцінювання навчання.

Прокоментуємо коротко кожний з елементів.

Щодо першого елемента, зазначимо, що його М. Ноулз (Knowles, 1995) додав пізніше, у 1995 році⁵⁸⁴. Загалом він стосується надання інформації, яка допоможе учням у підготовці до участі у навчальній діяльності і охоплює розроблення реалістичних очікувань, відповідності змісту навчання до реальних проблем суспільства.

582 Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy* (1st ed.). New York: Association Press.

583 Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

584 Knowles, M. S. (1995). *Designs for adult learning: practical resources, exercises, and course outlines from the father of adult learning*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

У навчанні дорослої людини велике значення набуває створення сприятливих фізичних і психологічних умов, виокремлених у другий елемент проєктування навчання. Стан навчального приміщення, освітлення тощо певним чином впливають на ефективність навчання. Але М. Ноулз зауважує, що психологічні елементи взаємної поваги, співпраці, взаємної довіри, підтримки, відкритості навчання, а також людяність можуть бути більш впливовими, ніж фізичні елементи.

Залучення дорослих до спільного планування навчальної діяльності (третій елемент) пов'язано із усвідомленням ролі відповідальності учня за своє навчання та його певною неготовністю, невмотивованістю до само-спрямованого навчання на початку навчального процесу, оскільки у навчанні учні звикли бути цілком залежними від викладача.

Щодо залучення учасників до діагностики їх потреб у навчанні (четвертий елемент), М. Ноулз пропонує декілька різних стратегій: прості (звичайний перелік) і складні (системи самооцінювання з точним аналізом прогалин у навчанні).

Щодо залучення учнів до формулювання цілей навчання (п'ятий елемент), саме цей елемент полягає у необхідності дійти згоди між учнем і навчальним закладом, що саме буде вивчатися в конкретній ситуації. Як одним із варіантів – може бути укладання навчального контракту.

Шостий елемент заохочує учнів до активної участі у конструюванні навчального плану.

Реалізація сьомого елемента залучає учня до участі у заходах, спрямованих на ефективне досягнення кінцевого результату (моніторинг плану або навчального контракту, незалежне спостереження або емпіричні методи).

Останній елемент залучає учнів до оцінювання результатів навчання і, за М. Ноулзом, є надзвичайно важливим. Під оцінювання підпадають як програми, так і результати навчання, а сам процес оцінювання може включати незалежне оцінювання, оцінку координатора, індекс поси- лань, особисту рефлексію, або більш традиційне – підсумкове чи нормативне тестування.

Отже, ключова ідея андрагогічної моделі М. Ноулза полягає в активному залученні тих, хто навчається на усіх етапах навчання, й уможливає самостійне набуття будь-якого, необхідного для них змісту.

Оскільки доросла людина здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертаються у діяльність задля її розвитку, процес навчання в андрагогічній моделі можна уявити як етапи руху свідомості, подібних ланцюжку, що й зумовляє зміни підходів в організації і формах освіти дорослих: дія → усвідомлення → знання → дія.

Основні положення теорії навчання дорослих доцільно проаналізувати, порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання.

4.3. Порівняльно-співставлювальний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Розпочинаючи аналіз моделей навчання звернемо увагу на декілька умовиводів. *По-перше*, розвиток освіти безпосередньо спрямований на зростання ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, винятком можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не лише зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання. *По-друге*, здобутки інформаційних технологій дозволили по-новому організувати навчальний процес, що суттєво змінило ролі суб'єктів навчального процесу. *По-третє*, осучаснення педагогічних концепцій також поступово призводить до усвідомлення необхідності надання учням більшої свободи у процесі навчання.

У процесі аналізу ми використовуємо термін «модель навчання», вкладаючи у зміст поняття сукупність чинників, що характеризують діяльність суб'єктів навчального процесу. Водночас враховуємо й інші його компоненти, зокрема зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо.

Щодо назв моделей, зміст яких піддається аналізу.

Оскільки педагогічна модель передбачає передавання – трансляцію інформації та навичок, її ще називають «змістовою моделлю», тоді як андрагогічна модель визначає й забезпечує процедури і ресурси, необхідні для того, щоб знайти цю інформацію та інтеріоризувати, отже її ще називають процесуальною (Рис. 4.3.1.).

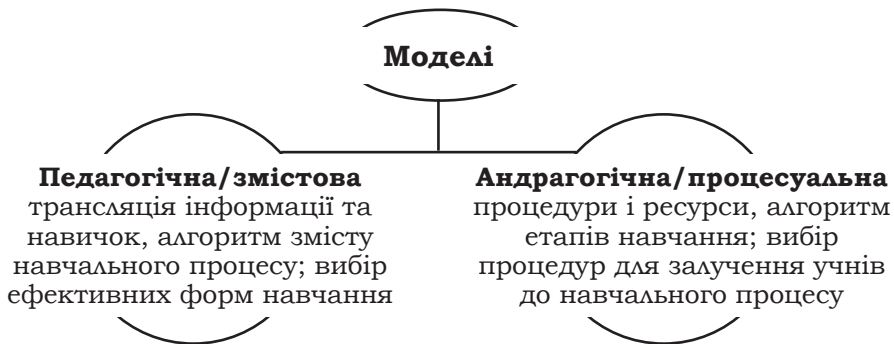


Рис. 4.3.1. Сутнісні відмінності моделей навчання (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, с. 115)⁵⁸⁵

⁵⁸⁵ Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

Варто додати, що важливим завданням (параметром) навчання дорослих, вчені вважають розвиток критичного, творчого мислення. Ключові положення критичних підходів сформульовано таким чином:

- 1) Доросла людина є адекватною соціальною істотою, здатною до критичного мислення і навчання.
- 2) Потенційні можливості розвитку мислення, почуття «самості» у дорослих виражається у якісних змінах розумових структур.
- 3) Здатність до творчого, критичного типу мислення сприяє всебічному розвитку дорослого.
- 4) Комбінування колективного навчання і самонавчання сприяє розвитку творчого і критичного мислення найбільшою мірою.
- 5) Навчання включає мислення, пошукове відкриття, критичне міркування і творчу відповідь.
- 6) Освіта – це не передавання знань, а, скоріше, відбір, синтез, відкритий діалог.

У цьому сенсі варто звернутися до думки польських психологів А. Бжезіньської і П. Віліньські (Brzezińska & Wiliński, 1995). Вчені розробили низку принципів відмінностей між навчанням дітей та дорослих, які детерміновані змінами розвитку і суттєво впливають на організацію процесу навчання⁵⁸⁶ (табл. 4.3.1).

Таблиця 4.3.1

Психологічні відмінності навчання дітей і дорослих

| Вимір змін | Дитина | Дорослий |
|-------------------------------|--|---|
| Домінування психічних функцій | Нижчі функції – сприйняття, пам'ять | Вищі функції – концептуальне мислення |
| Мотивація до зміни | Внутрішня програма | Зовнішня програма |
| Ставлення до дії | На процес | На ефект |
| Провідне ставлення | Переважає творче ставлення, готовність до гри | Готовність бути ефективним і корисним |
| Ставлення до дії | Відкритість, гнучкість | Захист, рішучість |
| Структура знання | Слабко виражене природне знання | Добре виражене наукове знання |
| Джерело знань | Власний досвід | Соціальне оточення |
| Значення контролю і оцінки | Слабка різниця між власною оцінкою і оцінкою поведінки, потреба стверджувальної оцінки | Виражена різниця між власною оцінкою і оцінкою поведінки, потреба формативної оцінки стверджувальної оцінки |

⁵⁸⁶ Brzezińska A., & Wiliński, P. (1995). Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 81–104

Як то було зазначено вище, основні положення теорії навчання, за якими доцільно здійснити аналіз педагогічної і андрагогічної моделей навчання це: ролі учня і викладача, діяльність того, хто навчається, організація процесу навчання, методи навчання, характеристика процесу навчання, готовність до навчання, мотивація навчання, використання життєвого досвіду тощо.

Результати порівняння представлено у таблиці 4.3.2.

Таблиця 4.3.2

Порівняння андрагогічної і педагогічної моделей навчання

| Положення теорії навчання | Педагогічна модель | Андрагогічна модель |
|--------------------------------------|--|---|
| Роль учня | Підлегла, залежна, несамо-стійна | Рівноправна, провідна. |
| Роль викла-дача | Передає якомога більше ін-формації, що не має безпо-середнього зв'язку з практи-кою, контролює, оцінює. | Заохочує, підтримує роз-виток від повної залеж-ності до самокерування; допомагає у визначенні параметрів навчання, по-шуків інформації; ство-рює сприятливі умови для навчання, допомагає виявляти і використову-вати життєвий досвід |
| Діяльність суб'єкта, який навчається | Пасивна – сприймає соціаль-ний досвід, який передається тим, хто навчає. Не має мож-ливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання (рецептив-на діяльність); діяльність за зразками. | Активна – рівноправний суб'єкт процесу навчан-ня; бере активну участь в організації спільної діяль-ності суб'єктів навчання. Самостійно визначає па-раметри навчання, пошук знань, умінь і навичок |
| Організа-ція процесу навчання | Спільна діяльність суб'єктів навчання практично не від-бувається; принципово не може здійснюватися на ета-пах планування, оцінювання, корекції. Частково реалізу-ється як пасивна участь учня на окремих етапах. | Процес навчання побудо-ваний на засадах спільної діяльності суб'єктів нав-чання. Індивідуалізація навчання на засадах індивідуальної програми навчання, яка спрямо-вана на конкретні цілі навчання кожного, хто навчається |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| Методи навчання | Передавальні, трансляційні (лекції, подання готового навчального матеріалу, заучування навчальної інформації, використання рекомендованих джерел інформації) | Експозиційні (зміст навчання експонується на лабораторних експериментах, у рішеннях конкретних задач, різних видах ігрової діяльності); управлінські (організація і спрямування навчального процесу на досягнення запланованої мети). |
| Характеристика процесу навчання | Курс навчання вибудовується по розділах навчальних дисципліни. Навчання структурується за єдиним стандартом, що передбачає одноманітне поступове вивчення окремих дисциплін, не пов'язаних між собою | Навчальні програми побудовані за принципом доцільності; наступність, термін вивчення визначаються готовністю до подальшого навчання. Навчання відбувається на основі міждисциплінарних модулів (блоків) |
| Готовність до навчання | Визначається переважно зовнішніми причинами: примусом, суспільним тиском | Визначається потребою вивчення того, що є важливим для рішення конкретних життєвих проблем |
| Мотивація навчання | Штучна мотивація, яка ґрунтується на визначених цілях, що зацікавлюють тих, хто навчається | Дорослий учень відіграє провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання. |
| Значення життєвого досвіду | Доволі незначне, може використовуватися лише як орієнтир для вибору освітніх технологій | Процес навчання ґрунтується на використанні соціального, освітнього і професійного досвіду |

На окрему увагу заслуговує *діяльність* викладача у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дорослими учнями. На відміну від традиційного викладача-педагога, він вже не може бути простим транслятором знань, радше є колегою, компетентним радником, головне завдання якого полягає у формуванні стимулу до навчання, створенні умов для розвитку внутрішнього прагнення дорослого отримати відповіді на запитання. У навчанні викладач-андрагог основний акцент робить не на теорії, а на застосуванні концепцій, підходів, наукових положень на практиці. За таких умов мета навчання полягає не просто у набутті знань, а у формуванні умінь використовувати ці знання для розв'язання конкретних проблем.

Отже, основні функції викладача-андрагога виявляють у:

1) *керуванні* (ознайомлення з програмою й метою навчання, його правилами, визначення порядку виконуваних дій та їх змістове наповнення);

2) *експертизі* (створення умов щодо адекватного аналізу дій, що відбуваються); аналізі (коментуванні певних результатів роботи та групових процесів, підведенні підсумків та формулюванні висновків).

Серед провідних визначальних ознак моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу. У педагогічній моделі домінує положення посідає той, хто навчає, в андрагогічній – той, хто навчається. Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається, посідає підлегалу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь в реалізації навчання є також достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду.

Ефективність андрагогічної моделі забезпечується зокрема і урахуванням особливостей навчання дорослої людини. За М. Ноулзом (Knowles, 1984) вони полягають у її провідній ролі в процесі навчання. Це сформована особистість, здатна сформулювати конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління; вона має професійний і життєвий досвід, знання, вміння й навички, які повинні бути використані в процесі навчання; шукає можливість застосування набутих знань і вмінь; навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють йому. Окрім того, наголошує вчений, процес навчання організований у вигляді спільної діяльності на усіх його етапах: набуття нових знань, інформації; оволодіння інформацією на новому рівні, а також навичок і вмінь у використанні інформації; вироблення переконань і ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів⁵⁸⁷.

Тотожною є точка зору вчених М. Хайден, Дж. Леві, Дж. Томпсон (Hayden, Levy, & Thompson, 2006). Вони також підкреслюють, що дорослі:

- є автономними і самокерованими (отже їм необхідно надавати свободу у виборі напряму розвитку; вони вже мають знання, акумульовані життєвим досвідом, який їм необхідно пов'язувати з новим знанням);
- спрямовані на досягнення поставлених цілей та вирішення актуальних проблем (отже прагнуть знати, як здобути нове знання, що допоможе їм у досягненні цілей і вирішенні проблем; орієнтовані на релевантність і прагнуть розуміти основи навчання);

587 Knowles, M. S. (1984). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.

- практикоорієнтовані (оскільки мають усталені цінності, сформовані уявлення і власну думку; вимагають врахування індивідуальних й вікових особливостей)⁵⁸⁸.

Таким чином можемо сформулювати основні засади, на яких ґрунтується андрагогічна модель навчання.

1. Тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання.
2. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самокерування й усвідомлення себе саме такою.
3. Дорослі мають досвід (соціальний, життєвий, професійний), який може бути використаний як важливе джерело у навчанні.
4. Метою навчання дорослих є вирішення життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі.
5. Дорослі прагнуть якомога швидше застосувати набуті знання, уміння навички і компетентності на практиці.
6. Навчальна діяльність дорослої людини значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які можуть або сприяти процесу навчання, або гальмувати його.
7. Процес навчання дорослої людини організовано як спільну діяльність суб'єктів навчального процесу на усіх його етапах: плануванні, реалізації, оцінюванні, визначенні доцільності внесених змін і корективів.

Поглиблений аналіз моделей навчання на основі найбільш вагомих відмінностей у моделях навчання, педагогічній й андрагогічній, здійснено М. Ноулзом за дванадцятьма позиціями:

- 1) самоусвідомлення того, хто навчається;
- 2) досвід того, хто навчається;
- 3) готовність до навчання;
- 4) застосування набутих знань;
- 5) орієнтація у навчанні;
- 6) психологічний клімат;
- 7) планування навчального процесу;
- 8) визначення потреб навчання;
- 9) формулювання цілей навчання
- 10) проектування навчального процесу;
- 11) оцінювання результатів навчання
- 12) навчальні технології (табл. 4.3.2.).

Розкриємо їх сутність у педагогічній та андрагогічній моделях (табл. 4.3.3).

⁵⁸⁸ Hayden, M. C., Levy, J., & Thompson, J. J. (2006). *Handbook of Research in International Education*. London: Sage.

Таблиця 4.3.3

Відмінності освітніх моделей

| Позиції | Педагогічна модель | Андрагогічна модель |
|--------------------------------------|---|--|
| 1. Самоусвідомленість | Відчуття залежності | Усвідомлення поступової самокерованості |
| 2. Досвід | Низький рівень | Значне джерело досвіду |
| 3. Готовність до навчання | Визначається фізіологічним розвитком і соціальним примусом | Визначається прагненнями свідомої особистості та її бажанням оволодіти соціальним досвідом |
| 4. Застосування набутих знань | Відтерміноване, віддалене | Безпосередньо |
| 5. Орієнтація у навчанні | На навчальний предмет | На розв'язання проблем |
| 6. Психологічний клімат | Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний | Неформальний, заснований на взаємоповазі і спільній роботі |
| 7. Планування навчального процесу | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| 8. Визначення навчальних потреб | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| 9. Формулювання цілей навчання | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| 10. Проектування навчального процесу | Логіка навчального процесу, змістові одиниці | Залежно від рівня готовності до навчання, проблемні одиниці |
| 11. Оцінювання результатів навчання | Викладач | Спільно: від навчальних потреб до оцінювання програм навчання |
| 12. Навчальні технології | Переважають технології передавання знань | Технологія пошуку нових знань на основі досвіду |

Свідченням того, що андрагогічна і педагогічна моделі мають кардинальні відмінності є етапність навчання дорослої людини. Ми виокремили чотири етапи, кожний з яких спрямований на досягнення визначених цілей:

- 1) усвідомлювально-визначальний;
- 2) підготовчо-накопичувальний;

- 3) впроваджувально-результативний;
- 4) рефлексивно-оцінювальний.

Усе вищевикладене дає підстави для висновку щодо принципової різниці андрагогічні і педагогічної моделей навчання. Водночас у реальній практиці навчання ситуація, коли андрагогічна модель навчання та її принципи були б застосовні у повному обсязі, як правило, є неможливою.

Слід додати, що у ранніх працях М. Ноулза має місце суттєве відокремлення педагогічної та андрагогічної моделей навчання, яке він обґрунтовує це тим, що педагогічна модель підходить виключно для дітей, натомість друга, андрагогічна, – лише для дорослих. З часом вчений дійшов висновку, що різні моделі навчання можуть бути корисними залежно від контексту та ситуації. Наприклад, педагогічна модель може бути з великим успіхом використана у навчанні дорослих, якщо предмет навчання є абсолютно новим та невідомим або вузьким, спеціалізованим, вимагає деталізації. Однак, переконує далі вчений, педагогічну модель слід використовувати лише на початковому етапі навчання дорослих, щоб поступово переходити до андрагогічної моделі та збільшувати освітню автономію дорослих, робити їх відповідальними за власне навчання.

Скориставшись загальними підходами М. Ноулза (Knowles, 1980)⁵⁸⁹, представимо коректність використання педагогічної й андрагогічної моделей залежно від вікових категорій (Рис. 4.3.2).



Рис. 4.3.2. Вікові критерії використання моделей навчання

Розглянемо декілька інших теоретичних моделей навчання дорослих.

Так польський дослідник М. Малевські виділяє три якісно різні моделі дидактичної роботи з дорослими: технологічну, гуманістичну та критичну (Malewski, 2001)⁵⁹⁰. Відмінність моделей автор аналізує за

⁵⁸⁹ Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

⁵⁹⁰ Malewski M. (2001). *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Toruń. 271–289.

критеріями, які певною мірою перетинаються із тими, що розроблені М. Ноулзом, але є повністю інші: *важливі суспільні проблеми, онтологія людини, ключова цінність, освітній контекст, освітній ідеал, роль вчителя, завдання вчителя, характер освіти, методи навчання, роль досвіду, позиція вчителя, відповідальність, критерії ефективності освіти* (табл. 4.3.4).

Слід додати, у реальному житті існують різні варіації цих моделей, а також різні комбінації їх складових.

Таблиця 4.3.4

Моделі навчальної діяльності з дорослими

| Критерії | Технологічна модель | Гуманістична модель | Критична модель |
|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|--|
| <i>Важливі суспільні проблеми</i> | Суспільний розвиток | Індивідуальна свідомість | Несприятливі життєві умови |
| <i>Онтологія людини</i> | Особа, яка пізнає | Особа, яка творить | Незалежна особа |
| <i>Ключова цінність</i> | Демократія, добробут | Самореалізація | Свобода |
| <i>Освітній контекст</i> | Соціальна структура | Індивідуальна особистість | «Я» у суспільстві |
| <i>Освітній ідеал</i> | Соціальна участь | Зацікавлена особистість | Емансипаційна орієнтація |
| <i>Роль вчителя</i> | Проведення | Підтримування навчання | Активізація свідомості |
| <i>Завдання вчителя</i> | Трансмісія знання | Конструювання компетенції | Визначення ідентичності слухачів |
| <i>Характер освіти</i> | Научіння | Навчання | Критична рефлексія |
| <i>Методи навчання</i> | Репродуктивні | Пошукові | Сократівські (діалогічні) |
| <i>Роль досвіду</i> | Не має значення | Потенціальне джерело навчання | Основне джерело самопізнання |
| <i>Позиція вчителя</i> | Домінування | Парнерство | Служба |
| <i>Відповідальність</i> | Вчитель | Вчитель і слухачі | Ті, хто навчається |
| <i>Критерії ефективності освіти</i> | Репродукція знання | Уміння вирішувати проблеми | Здатність до зміни життя (емансипація) |

Визначені моделі безпосередньо пов'язані з різними підсистемами освіти дорослих:

1. Технологічна модель зорієнтована на формальну (шкільну) освіту
2. Гуманістична модель відповідає неформальній (позашкільній) освіті
3. Критична модель – пов'язана із інформальною освітою.

Технологічна модель

Освіта дорослих у технологічному відношенні є частиною сучасного індустріального суспільства, це ефект та рушійна сила цієї системи. Освітня пропозиція розраховується з точки зору витрат та прибутку, керується ринковими принципами попиту та пропозиції, а знання та кваліфікації є товаром із конкретною вартістю. Таке економічне розуміння освіти не повинно поширюватися у педагогіці, оскільки підриває основні ідеї освіти і загрожує її руйнуванням. Технологічна модель навчальної роботи характерна для попередньої культури освіти дорослих, хоча вона успішно функціонує у новій економічній формі, і у сучасній культурі освіти дорослих.

Гуманістична модель

У гуманістичній моделі навчання дорослі учасників освіти є активними суб'єктами, раціональними та вільними особами. Важливим припущенням у цій моделі є прагматичний характер дорослих, який виявляється у готовності не тільки вчитися, але, перш за все, діяти. Утилітарне ставлення дорослих до змісту освіти бере свої витоки у їх потребах. У даному разі йдеться про три категорії потреб:

- 1) запобігання застаріванню технічних компетенцій, спричинених швидкими змінами в суспільстві;
- 2) повний розвиток особистісного потенціалу;
- 3) досягнення індивідуальної ідентичності та зрілості (там само, с. 275).

Критична модель

Найхарактернішою рисою критичної моделі є широке розуміння знань. Вони не трактується як езотеричний продукт певної групи кваліфікованих спеціалістів-фахівців. Критично важливо, що знання символізують досвід повсякденного життя і складаються із якісно різних версій соціального світу. Саме *життєвий* досвід за М. Малевським (2013) має стати обов'язковою категорією андрагогіки (навчання дорослих), оскільки він «свідчить про можливість навчання і розвиток впродовж усього життя» (с. 38)⁵⁹¹. Раніше життєвий досвід вже описували у андрагогічних теоріях (наприклад, у теорії навчання через досвід Д. Колба, теорії трансформаційного навчання Я. Мезірова), але наразі він претендує на ранг «ключового» у процесі ціложиттєвого навчання.

⁵⁹¹ Malewski, M. (2013). Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.

Життєвий досвід має освітній та розвивальний потенціал, але одночасно може бути перешкодою у процесі навчання.

Як стверджує М. Малєвські, прихильники критичної моделі не бачать принципової різниці між освітою, заснованою на технологічному передаванні знань, та освітою, що реалізує гуманістичний постулат задоволення освітніх потреб учнів. Перша модель – спроба ввести дорослих у світ за допомогою концепції об'єктивного знання. Друга модель пропонує ідентичну педагогічну діяльність, з тією різницею, що вона реалізується на прохання самих студентів, виходячи з раніше прищеплених потреб у таких знаннях. Ті самі функції виконують знання нашого повсякденного життя, сформульовані рекламою, телебаченням, продуктами популярної культури.

Підкреслимо, сучасна культура освіти дорослих вимагає використання різних моделей навчальної роботи, оскільки різноманітні освітні потреби дорослих потребують різних стратегій їх задоволення. Вибір моделі навчальної роботи залежить від багатьох чинників, зокрема: освітніх цілей, культури викладання та навчання, характеристики учасників навчання дорослих, освітнього середовища.

Зробимо два висновки, які, тільки на перший погляд, є дещо суперечливими.

По-перше. Успішні установи і організації активно впроваджують у навчальний процес своїх підрозділів навчання на андрагогічних засадах, спрямоване на постійний професійний розвиток. Освітній процес організований з урахуванням андрагогічних принципів і підходів, викладених у теоретичних моделях, уможливає професійний розвиток персоналу організації, компанії, установи у максимальному поєднанні з їх цілями, а також здатність швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища й зміцнювати конкурентні позиції за рахунок оперативного й ефективного упровадження сучасних технологій роботи, що ведуть до загального зростання ефективності. Окрім того сприяє створенню сприятливого психологічного клімату завдяки тренінгам і програмам, спрямованим на командоутворення, управління конфліктами й підвищення ефективності командної взаємодії. Все це в результаті впливає підтримання іміджу і підвищення привабливості корпорації.

По-друге. Теоретичний аналіз андрагогічних моделей, зокрема й М. Ноуза та можливостей впровадження їх у практику свідчать, що у дійсності будь-які теоретичні моделі не здатні цілком відобразити реалії освіти дорослих. Отже, ми погоджуємося із точкою зору В. Олешак (Oleszak, 2011), що практика навчання дорослих завжди багатша і менш чітка, ніж її теоретичні моделі, (с. 42)⁵⁹². Нарешті, знання з повсякден-

592 Oleszak, W. (2011). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *General and Professional Education*, 1, 35–42.

ного життя, що формують життєвий досвід людей, можуть суттєво їх змінити, значно модернізувати або навіть зовсім дезактуалізувати.

Слід зазначити, що в Україні кількість компаній, установ, організацій, які надають великого значення професійному розвитку своїх співробітників, останнім часом почала стрімко зростати. З кожним роком збільшується чисельність навчальних центрів, корпоративних університетів. Як показує досвід, будь-які організації, установи, компанії змушені постійно займатися навчанням свого персоналу, оскільки, вони переживають зміни як зовнішні, так і внутрішні, тому безперервне навчання стає є необхідною умовою ефективності, успішності та конкурентоспроможності; окрім того, кожна компанія спроможна і повинна навчатися, але при цьому, навчання – це не просто курси підвищення кваліфікації, а постійне самовдосконалення, як кожного члена організації, так і всієї організації, як єдиного організму (Баніт, 2018)⁵⁹³.

Ця обставина, підкреслює польська дослідниця Е. Дзелніцка (Dzielnicka, 2013), вимагає перегляду традиційних підходів до організації і змісту підготовки персоналу. По-перше, посилення зв'язків корпорацій з закладами вищої освіти й науковими установами, розгортання програм навчання за безпосередніми запитамі організацій. По-друге, урахування зростаючого інтересу компаній до моделей неперервної освіти, підтримки заочного навчання, «модульної» організації навчальних програм, концепції «відкритого навчання» та інших форм постійного оновлення знань працівників. По-третє, необхідність удосконалення організаційних механізмів внутрішньофірмового навчання, зокрема в робочих групах, «гуртках якості», а також в системі наставництва⁵⁹⁴.

Однак більшість спроб організувати системне ефективне навчання залишаються малоєфективними.

Серед виявленої сукупності проблем і перешкод, що стають на заваді створення ефективної системи безперервної освіти дорослих в Україні, слід назвати недостатнє урахування підходів і принципів, представлених у процесуальній моделі М. Ноулза.

Проаналізуємо їх у наступному підрозділі.

4.4. Структура принципів андрагогічної моделі навчання

Неабияке значення в ефективному впровадженні андрагогічної моделі у практику відіграє врахування сукупності принципів. Принагідно наголосимо, що попри значну кількість наукових праць і публі-

593 Баніт, О. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі*. Київ: ДСК-Центр.

594 Dzielnicka, E. (2013). *Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

кацій, в яких започатковано розв'язання проблем освіти дорослих, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці, бракує.

Принципи (латин. *principium* – основа, першооснова) *навчання* – система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне здійснення завдань учіння і розвитку особистості.

Так, В. Краєвський (2003) вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах (с.64–55)⁵⁹⁵:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.
2. Врахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.
3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

Слушним вважаємо зауваження В. Загвязинського (2001) щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення у змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається⁵⁹⁶, а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу освіти дорослих. Водночас вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу (Краєвський, & Лернер, 1983)⁵⁹⁷. Така сукупність якнайкраще відповідає особливостям навчання дорослої людини.

Ми визначили три групи принципів андрагогічної моделі навчання: фундаментальні, загальнодактичні й андрагогічні, які є взаємозалежними, взаємодоповнювальними і взаємопов'язаними (Рис.4.4.1.).

595 Краєвський, В. В. (2003). *Общие основы педагогики: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».

596 Загвязинский, В. И. (2001). *Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».

597 Краєвський, В. В., & Лернер, И. Я. (Ред.). (1983). *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва: Педагогика.



Рис. 4.4.1. Сукупність принципів андрагогічної моделі навчання

Проаналізуємо кожну групу принципів.

Методологія освіти і навчання різних категорій дорослого населення має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема:

- випереджувальної орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особистісні межі і обмеження;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної сталості, стабільності прогресивної соціальної динаміки;
- пріоритетності андрагогічного підходу;
- розвитку неперервності освіти як соціального інституту;
- презумпції суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

Окрему роль в реалізації андрагогічної моделі навчання виконують *загальнодидактичні принципи*. У цьому контексті слушною є думка, що розв'язання навчальних завдань на практиці стає можливим лише за умови дотримання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком (1997) відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним⁵⁹⁸. Урахування принципів свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності,

⁵⁹⁸ Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації.

Так принцип індивідуалізації визначає необхідність врахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації – сприяє успішному засвоєнню знань відповідно до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну підсистему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто у формальній чи неформальній формі, необхідно розкрити *андрагогічні* принципи, які є найбільш загальними у реалізації андрагогічної моделі.

Серед них ми виділяємо дві підгрупи принципів: загальноандрагогічні, специфічноандрагогічні (Рис. 4.4.2.).

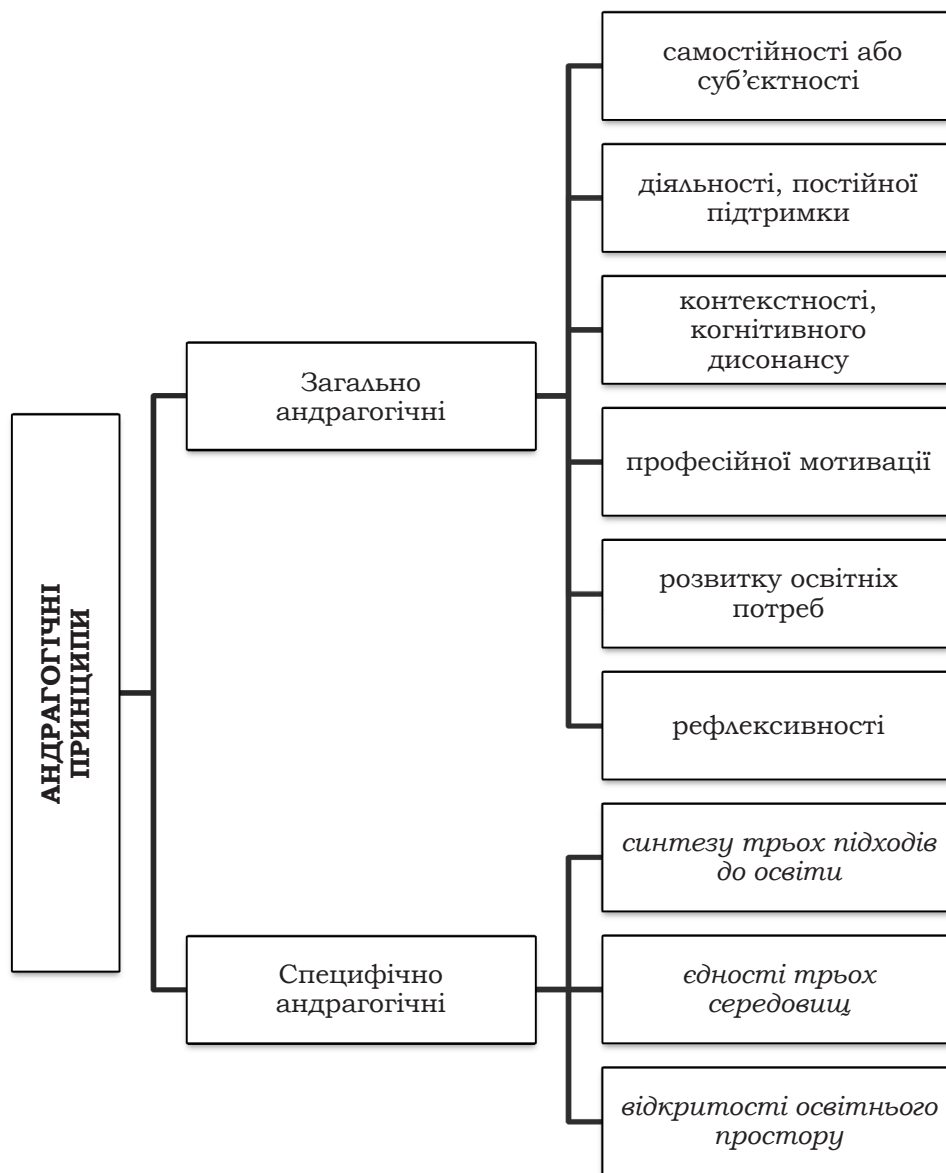


Рис. 4.4.2. Структура андрагогічних принципів

Зупинимось на загальноандрагогічних принципах.

Принцип самостійності або суб'єктності. Його сенс полягає у реалізації авторської позиції суб'єктів навчального процесу на усіх етапах – від цілепокладання, планування, реалізації навчальної діяльності до її контролю й корекції. Ґрунтується на усвідомленні того, що доросла людина – самостійна і незалежна, здатна урахувувати власні ресурси, бачити варіанти, здійснювати вибір з урахуванням власних можливостей та брати відповідальність за нього. Ступінь самостійності,

суб'єктності визначається ступенем ініціативної (а не просто реактивної) участі дорослого у процесі навчання. Для реалізації принципу самостійності важливою є логіка просування у навчанні: від з'ясування ставлення до обговорюваної теми, далі усвідомлення власних можливостей і ролі у передбачуваній навчальній діяльності; розроблення плану дій. І вже на основі осмисленого і усвідомленого підґрунтя – діяльнісне втілення реалізації замислу (Knowles, 1980)⁵⁹⁹.

Принцип діяльності, постійної підтримки. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності. Водночас під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їх діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип контекстності навчання (А. Вербицький). З одного боку, навчання дорослих переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники. З урахуванням цього принципу відбувається включення змісту навчання в контекст вирішення життєво важливих завдань професійної діяльності, її предметного та соціального контекстів. Тобто зміст навчального предмету співвідноситься з реальним світом ситуацій, що спонукає до встановлення зв'язку між набутими знаннями та їх застосуванням у різних контекстах життя.

Принцип когнітивного дисонансу. У певному сенсі є доповнюваним до попереднього. Неабияку роль у процесі навчання відіграє так звана симуляція або створення у процесі навчання ситуації, спрямованої на пошук помилок. Активізація навчання передбачає створення дидактичних матеріалів і засобів, орієнтованих на формування активної діяльності тих, хто навчається. Реалізація цього принципу знаходить відображення на різних етапах навчання. Роль принципу когнітивного дисонансу полягає у спрямуванні навчання на формування критичного мислення – важливої складової професійної компетентності фахівця.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через отримання можливості неперервного консультування;

⁵⁹⁹ Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. London: Cambridge Book Company.

оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; кар'єрного росту засобами участі у навчанні.

Принцип розвитку освітніх потреб. Формування необхідності навчання не тільки з врахуванням сьогоденних запитів і потреб, спрямованих на конкретні запити і «дефіцити» дорослого учня, але й розвиток нових освітніх потреб, формування «смаку» до навчання, відкриття нових освітніх «горизонтів». По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленні до навчання, що становить вагому складову самомотивації дорослого учня, ґрунтується на створенні умов для усвідомлення досвіду, який має значення не тільки для власної професійної діяльності, але й організації, колективу для спільного вирішення проблем, тобто йдеться про створення рефлексивного середовища навчання.

Коротко розглянемо специфічноандрагогічні принципи.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору або елективності навчання. Його врахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб (відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів; свобода у виборі часу і темпів навчання, відсутність фіксованих термінів навчання; свобода у виборі місця навчання). Враховуються індивіду-

альні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання. Йдеться не лише про можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, а ще й про розвиток соціального партнерства закладів освіти із різними організаціями, громадами, органами державної влади, іншими закладами освіти та ін.; можливість доступу до освіти різних верств населення незалежно від соціальної, національної, гендерної приналежності, фізичного стану та ін.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні.

Сформульована нами сукупність принципів освіти і навчання дорослих є взаємопов'язаною, доповнювальною, цілісною.

Організація навчання на основі андрагогічної моделі, створеної на основі сукупності означених принципів, виходить із визнання дорослого не лише як ап'іорі універсального суб'єкта, безумовно здатного до навчання, але й дозволяє враховувати дискретні освітні періоди, які виникають у наслідок впливу економічних, суспільних і політичних криз.

Їх використання уможливає врахування як вікових особливості різних категорій дорослих, так і рівня їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі, й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві. Також забезпечує урахування адекватних і варіативних умов для участі в процесах неперервної освіти, набуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей, які сприятимуть універсалізації дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участі у розвитку інститутів суспільства.

Цілеспрямоване, свідоме, а головне – системне використання андрагогічних принципів уможливить розбудову навчальної діяльності дорослих, провідними відмінностями якої є спільна діяльність суб'єктів навчального процесу з вагомим акцентом на активну роль дорослого учня за умови створення сприятливої, дружньої, ділової атмосфери та сприятиме ефективному розвитку системи освіти дорослих на методологічній основі особистісно-орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми.

РОЗДІЛ 5

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-АНДРАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Психолого-фізіологічні особливості дорослих та їх урахування у процесі навчання

Гуманістична зорієнтованість освіти дорослих дозволяє трактувати цей процес як незавершений, такий, що не підлягає жорсткому плануванню, обумовлений запитами й потребами людини на різних етапах її життя. Дослідники (Creighton & Hudson, 2002) підтримують думку, що освіта має відповідати цілям, конкретним й специфічними потребам дорослих учнів, мати безпосередню цінність для них, а зміст і форми навчання дорослих повинні бути адекватними їхнім запитам. Найважливіше, що вона має суттєво відрізняється від освіти дітей і підлітків (Creighton & Hudson, 2002)⁶⁰⁰.

Означені відмінності детерміновані передусім психофізіологічними особливостями дорослих та виявляються у специфіці організації навчання. Так, у 1969 р. аргентинський психолог А. Баттро (Battro, 1969), аналізуючи теорію Ж. Пежо про психогенезу розвитку дитини, дійшов висновку, що це вчення необхідно розширити, додавши до нього інформацію про психогенез когнітивних процесів дорослого⁶⁰¹. У 1975 р. іспанський дослідник К. Діас (Díaz, 2000) також закликав психологів й генетиків вивчати когнітивні процеси дорослого⁶⁰². У дослідженнях М. Теннанта (Tennant, 1998, с. 69)⁶⁰³ та ін. доведено, що особливості навчання дорослих значною мірою ґрунтуються на психофізіологічних особливостях дорослої людини.

Специфіку навчання дорослих досліджували зарубіжні (Т. Александер, Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, М. Громкова, Л. Турос, Е. Торндайк та ін.) й вітчизняні (С. Архипова, С. Гончаренко, О. Огієнко, В. Олійник, В. Пуцов, Т. Сорочан та ін.) вчені. Зокрема психологічні

600 Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html

601 Battro, A. (1969). *El pensamiento de Jean Piaget: psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.

602 Díaz, C. B. (2000). Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos. *Revista de Ciencias Humanas UTP Pereira – Colombia*, 56–73

603 Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

особливості навчання дорослих висвітлено у працях Д. Біррен, А. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флевел, О. Коваленко, Е. Помиткіна, В. Рибалки та ін.; психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали В. Семиченко, К. Кросс; теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розроблялися О. Бодальовим, Х. Джоунсом, А. Маслоу.

Проте достатньо тривалий період, зокрема майже до середини ХХ ст., дорослі люди вважалися неспроможними до навчання через зниження окремих фізіологічних та психологічних функцій: слуху, зору, пам'яті, уваги. Існувала думка, що вік дорослості – це стабільний період життя сформованої людини, а відтак жодних особливих змін у психологічному розвитку особистості не відбувається. Однак дослідження І. Лоджа, Р.Б. Кеттела, Ю. Кулюткіна, Е. Торндайка та ін. спростували цю точку зору й довели, що здатність та готовність людини до навчання з віком можуть навіть зростати завдяки формуванню нових характеристик: життєвого досвіду, раціональності мислення, схильності до аналізу (Тарасенко, 2010, с. 412)⁶⁰⁴.

Продовжуючи справу Е. Торндайка, науковцями різних країн, зокрема США (С. Вернер), Франції (А. Леон), Канади (А. Тоу), було здійснено ряд науково-педагогічних досліджень, присвячених когнітивним процесам дорослих. Їх результати повністю підтверджують гіпотезу щодо ефективності активного навчання дорослих. Так, у 1971 р. дослідженнями А. Тоу (Tough, 1971) було доведено, що за умови самостійного, природного, безпримусового навчання дорослий робить це з більшою відповідальністю й мотивацією, ніж коли його «навчають», а також у разі навчання за власної ініціативи дорослий докладає більших зусиль, його навчання має більш постійний, неперервний характер⁶⁰⁵.

У працях В. Моргуна, Д. Рубінштейна, С. Фельдштейна (1995) розкрито проблеми, пов'язані із особливостями розвитку людини та залежності прояву певних функцій від індивідуальних особливостей⁶⁰⁶. Цікавою є точка зору Б. Ананьева, який говорить про важливість створення загальної теорії індивідуально-психічного розвитку людини. Відомо, що наразі склалася лише частина такої теорії, одна із якої (генетична психологія) визначає закономірності психічного розвитку дитини і підлітка, друга (психогеронтологічна) характеризує психофізіологічні синдроми старіння і старості. Таким чином, «у центрі» психологічного пізнання розвитку людини опинилися ранній і пізній онтогенез, а на

604 Тарасенко, Е. В. (2010). Характеристики взрослого обучаемого как фактор учета при непрерывном сопровождении самообразования учителя. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития*, 8, 412.

605 Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE

606 Фельдштейн, Д. И. (1995). *Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды* Москва: Междунар. пед. академия.

«периферії» – саме ті фази людського життя, що є найбільш продуктивними, творчими і соціально-активними (Ананьев, 1971, с. 5)⁶⁰⁷.

Окремою групою цих наукових розвідок є праці щодо навчальних можливостей людей літнього віку. Зокрема теоретичне осмислення сутності й ролі навчання людей означеної вікової категорії відбулося на початку 70 рр. ХХ ст. Цей вид навчання передусім розглядають як засіб, що уможлиблює задоволення різноманітних потреб людей похилого віку, навчає, як допомагати собі в складних ситуаціях, надає можливість відчувати власну участь у певних суспільних процесах, впливах на життя (McClusky); як підтримка самостійності – усвідомлення набутого досвіду (Groombridge); як діяльність, що уможлиблює контролювати власне життя; процес емансипації – набуття можливості самокерування й не підпадати під вплив інших (Phillipson). Так, у 1963 р. Р. Дж. Хавігхурст (Navighurst, 1963), наголошував на суттєвій відмінності між теорією старіння, що призводить до бажання відійти від активного життя, та теорією успішного старіння, яка пропонує залучення до тривалої діяльності, адекватній попереднім стадіям життя. Це передбачає всебічне навчання, зосереджене на індивідуальних потребах і прагненнях (с. 300)⁶⁰⁸.

Концептуалізацію освіти людей «третього віку» у 1989 р. здійснив британський дослідник соціальних структур П. Ласлетт (Laslett, 1991)⁶⁰⁹. Учений наголошував на потребі ціложиттєвого інтелектуального розвитку людини, що позитивно впливає і на якість життя окремої особистості, і на суспільство загалом. Як доказ означених положень, було обґрунтовано соціальні, економічні, демографічні чинники, що зумовлюють необхідність змін у системі освіти, зокрема продовження освітньої діяльності у пізньому віці, оскільки інтелектуальний потенціал усіх вікових груп позитивно впливає на його життєву позицію (Laslett, 1991)⁶¹⁰. У контексті нашого дослідження особливо цінною є розроблена автором структура життєвого циклу, де «третьій вік» потрактовано як «корона життя», період незалежності, освіти, дозвілля та самореалізації (там само, с. 153).

Серед чинників, що детермінують освіту у пізньому дорослому віці, американський учений Г. Муді (Moody, 1976) назвав адаптацію. На його думку, освіта спрямована на усунення «безсенсовості життя після виходу на пенсію»; асиміляцію – включення, залучення людей похилого

607 Ананьев, Б.Г. (1971). Структура развития физиологических функций взрослого человека. В Б.Г.Ананьев (Ред.), *Возрастные особенности взрослых в различные периоды зрелости* (с. 5–13). Ленинград.

608 Navighurst, R. J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging* (pp. 299–320). New York: Atherton Press.

609 Laslett, P. A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

610 Laslett, P. A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

віку в існуючі освітні програми; самоактуалізацію – навчальна діяльність для старших може стати «часом усвідомленого розвитку» (с. 2–3)⁶¹¹. У 1971 р. у США освіту визнали «базовим правом» кожної людини, а Конгрес країни закріпив право здобувати освіту у похилому віці. У 1976 р. «Акт навчання упродовж життя» («Lifelong Learning Act») гарантував особам, старшим 60 років, право на безоплатну вищу освіту за загальними програмами навчання.

Аналізуючи питання розвитку особистості, можна помітити, що тривалий час психологія використовувала досягнення біології, приймаючи біологічну модель розвитку, в якій підкреслюється універсальність змін усієї людської популяції. Отже, до 70-х рр. ХХ ст. панувала точка зору, за якою життя людини складається з трьох періодів: активного розвитку, його розквіту та занепаду. Можливості розвитку приписувалися переважно дітям та підліткам, тоді як доросле життя трактувалося як кінець фази фізичного розвитку та вступ до періоду біологічного регресу.

Нове розуміння розвитку було запропоновано групою американських дослідників (Baltes, Reese, Lipsitt)⁶¹², які створили нову орієнтацію в психології, названу *life-span developmental* – психологію розвитку упродовж усього життя. Було запропоновано новий підхід, відомий як психологічний або поведінковий, який трактує розвиток набагато ширше.

Відповідно до сучасних концепцій розвиток усіх функцій організму, зокрема й здатність навчатися, відбувається безперервно впродовж усього життя людини. Цю думку висвітлено у працях вітчизняних (О. Коваленко, С. Максименко, Е. Помиткін, В. Рибалка) та зарубіжних учених (Б. Ананьєв, Р. Аткинсон, А. Леонтьєв, Є. Степанова, Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Грінфілд та ін.).

У 50-х роках ХХ ст. було оприлюднено декілька психологічних теорій розвитку. Наприклад, теорії Е. Еріксона, Дж. Ловінгера, Л. Колберга та ін., які візуалізували думку, що життя людини відбувається, долаючи видово спільні, якісно відмінні послідовні стадії або фази.

Концепція Е. Еріксона (Erikson, 1982) (теорія криз) заснована на припущенні суб'єктивної природи розвитку, культурних впливів та відповідальності індивіда за власний розвиток. Вона належить до неопсихоаналітичного напрямку і вказує на важливість факторів біологічного приводу та соціальних взаємодій для формування ідентичності особистості⁶¹³. Концепція включає вісім етапів розвитку, кожен з яких

611 Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16.

612 Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>

613 Erikson, E. H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.

передбачає реалізацію конкретних психосоціальних завдань. Кожна стадія розвитку включає континуум між протилежними полюсами, один з яких визначає бажаний напрям розвитку, тоді як інший – можливе його порушення.

Особливу популярність серед андрагогів набула теорія Р. Дж. Хавігхурста (Havighurst, 1962). Виокремлюючи три фази дорослості (ранню, середню і пізню), вчений доводив, що кожна з них висуває перед людиною особливі розвивальні завдання. Зокрема зміст і характер змінюваних життєвих завдань генерує ставлення до навчання і формує різну освітню готовність⁶¹⁴. Тобто теорія Р. Дж. Хавігхурста пов'язує індивідуальний розвиток людини з соціальними вимогами та очікуваннями.

Важливою для розуміння процесу розвитку людини та формування у неї ціннісних орієнтирів впродовж життя є теорія «Его-розвитку» Дж. Ловингера, яка інтегрує концепцію Л. Кольберга і психосоціальну теорію Е. Еріксона. Розвиток особистості вченим потрактовано як єдиний багатосторонній процес, суттєвими складовими якого є джерело самоконтролю, стиль взаємовідносин, смисловий зміст самосвідомості та мислення.

Ученими різних галузей (психологами, медиками, фізіологами) було доведено, що високий рівень розвитку однієї функції може зберегтися аж до старості, а іншої – лише в юності і у період ранньої зрілості. Одні функції починають сповільнюватися мало не з народження, інші, досягнувши високої досконалості, знижують рівень тільки у старості, деякі навіть у літньому віці зберігають тенденцію до покращення.

Отже, спробуємо зробити проміжні узагальнення.

Генеза питання щодо освітніх можливостей дорослої людини чітко окреслює два доволі суперечливі погляди. Одна група вчених переконана, що розвивальні можливості загалом та освітні зокрема є обмеженими в часі і, досягнувши відповідного віку, людина не здатна навчатися (за різними теоріями, це може бути після досягнення від 21 до 45 років). Інша група вчених наводить переконливі докази, що, незважаючи на певні психолого-фізіологічні зміни, які відбуваються з кожною людиною, вона здатна сприймати інформацію, інтеріоризувати її, навчатися. Іноді ці процеси відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці (табл. 5.1.1)

⁶¹⁴ Havighurst, R.J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, Co.,

Таблиця 5.1.1

Точки зору щодо можливості навчання людини впродовж життя

| Негативні | Позитивні |
|--|--|
| <p>В. Джеймс (W. James), засновник американської психології, стверджував, що можна вчитися лише до 21 року, далі ці можливості зменшуються. У віці 21 року людина досягає розумової та фізичної зрілості, у цьому ж віці стає зрілою з точки зору освіченості.</p> <p>Ця думка панувала до ХХ ст.</p> | <p>В. Шевчук (W. Szewczuk), польський психолог у 1970-х рр. провів дослідження когнітивних процесів дорослих (вивчав ці процеси в контексті навчання: сприйняття, увага, пам'ять, мислення). Результати досліджень були успішними, оскільки виявилось, що дорослі можуть навчатися до 70 років.</p> |
| <p>Р. Ловелл (R. Lovell) ділить життя людини на 5 фаз (від ранньої юності до старості), констатує, що приблизно з 40 років вплив процесів старіння на навчання стає дедалі помітнішим.</p> | <p>Е. Л. Торндайк (E. L. Thorndike) на підставі досліджень освітніх можливостей дорослих стверджував, що людина, яка не досягла 45 років, не повинна стримувати бажання вчитися через переконання, що є занадто старою. Е. Торндайк вважав, що власне вік не має великого впливу на навчальні здібності дорослих. Але все ж таки доводив, що ефективним навчання може бути до 45 років.</p> |
| <p>В. Брондлі (W. Brondley) разом з іншими дослідниками, що інтерпретують фази розвитку людини, створив дефіцитну модель старості, яка полягає в тому, що з роками всі здібності знижуються і регресують – вік є фактором зниження ефективності.</p> | <p>С. Шуман (S. Szuman) на підставі власних досліджень довів, що дорослі мають значні великі можливості навчання. Він звернув увагу на пластичність навчання, що полягає у адаптації до нових умов, навчанні нових речей.</p> |
| | <p>Дж. Пітер (J. Pieter) писав, що дорослі мають перевагу у навчанні перед дітьми, оскільки у них є життєвий досвід і здатність до критичного мислення. Ці властивості змушують людей швидше здобувати знання. Вважає, що можливості навчання існують упродовж усього життя.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>У. Лер (U. Lehr) є прихильницею динамічної концепції розвитку особистості – упродовж усього свого життя, у тому числі і у старості; критикувала дефіцитну модель старості. За темпами дорослих не можна порівнювати з дітьми, але інтелектуально дорослі можуть впоратися з труднощами у навчанні.</p> |
| | <p>А. Губерман (A. Huberman) – його дослідження інтелекту людини не ставлять під сумнів навчальний потенціал дорослих. Дослідник зазначає, що, приймаючи всі параметри інтелекту, вони залишаються на одному рівні приблизно до 60-річного віку.</p> |

Представлений аналіз візуалізовано на рис. 5.1.1., що свідчить перевагу позитивного ставлення до навчання дорослих серед науковців.

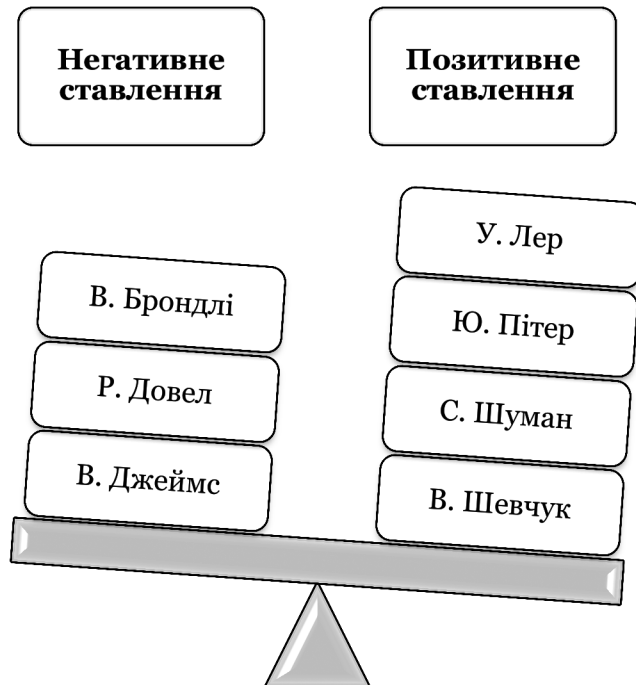


Рис. 5.1.1. Ставлення учених щодо навчальних можливостей дорослої людини.

Окрім психологічних факторів у навчанні дорослої людини, значну роль відіграють фізіологічні особливості, пов'язані з віком. Зупини-

мося на окремих з них, що мають ключове значення: увага, мислення і пам'ять.

Динаміка інтелектуальних функцій виглядає так:

18–25 років – високий рівень розвитку пам'яті і мислення, низький – уваги;

26–29 років – низький рівень розвитку пам'яті і мислення, високий – уваги;

30–33 роки – високий рівень розвитку всіх функцій;

з 34–35 років відбувається поступовий спад рівня розвитку всіх функцій.

Отже виникнення міжфункціональних зв'язків у структурі інтелекту дорослої людини підпорядковане основним тенденціям:

а) 18–21 рр. – кореляційна (співвідносна) плеяда різних функцій постає як відносно проста структура, ланцюжок зв'язків;

б) 22–25 рр. – кореляційні зв'язки утворюють складний, розгалужений комплекс, що зосереджується навколо мнемологічного (єдності пам'яті й мислення) та аттенційного (уваги) центрів. За своєю структурою цей комплекс зберігається, а за кількістю позитивних і негативних кореляцій – збільшується;

в) 30–35 рр. – комплекс кореляційних зв'язків перебудовується, оскільки єдиний мнемологічний центр розщеплюється на мнемічне і логічне ядра. Аттенційний центр залишається при цьому незмінним.

Як бачимо 35 років відбувається становлення цілісності функціональної основи інтелектуальної діяльності людини; у період між 26 та 35 роками підвищується інтегрованість міжфункціональних систем, а в період між 35 і 46 роками під впливом посилення функціональних зв'язків та їх показників відбувається зниження можливостей формування нових якостей. Це спонукає до певних суперечностей, які полягають у тому, що зберігається висока інтелектуальна активність й продуктивність у професійній діяльності, проте мають місце серйозні труднощі в опануванні нових видів діяльності.

У період після 40 років людина активно збагачує свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості й точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молоді, ефективність її мислення вища (Савчин, 2005)⁶¹⁵.

Наприклад, у період середньої дорослості у різних формах творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей

615 Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: «Академ-видав».

припадає на 35–39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії досягають апогею у 30–34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком близько 40 років.

Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30-34, а також 47–57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної корисності – 47 років.

Одним із показників розвитку когнітивних здібностей людини є темп засвоєння знань. Наприклад, якщо прийняти темп засвоєння знань у студентські роки за 100%, то за перші двадцять років після закінчення ЗВО втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% , а після 74 років – 57% темпу (Карпенко, 2009, с. 99–100)⁶¹⁶.

Формування і розвиток інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Учені називають дві групи чинників, що найбільшою мірою впливають на інтенсивність зниження інтелектуальних функцій людини: внутрішні (генетичні) і зовнішні (серед яких – участь в освітній діяльності посідає важливе місце). Отже, безперервна освіта дорослих (навчання, перепідготовка, самоосвіта) є важливою умовою не лише професійного, а й інтелектуального розвитку людини. У цьому контексті доречно згадати ідеї науковців щодо взаємозв'язку процесів навчання і розвитку. Ці процеси не можуть існувати окремо, водночас кожен з них залишається самостійним, і між ними завжди існує взаємозв'язок і взаємозалежність. Однак у будь-якій педагогічній системі учень залишається суб'єктом (творцем, автором) особистісного розвитку та власної діяльності.

Стати суб'єктом певної діяльності означає засвоїти цю діяльність, опанувати її, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення (Слободчиков, & Исаев, 2000, с. 250)⁶¹⁷. Тісний зв'язок освіти дорослої людини з її практичними життєвими потребами спонукає дорослого займати активну позицію суб'єкта навчання, де «суб'єкт» тлумачиться як носій предметно-практичної діяльності та пізнання, активний діяч, джерело свідомості, цілеспрямованої активності.

Отже дорослим учням притаманні особливості, які впливають на

616 Карпенко, М. П. (2009). *Когномика*. Москва: Издательство Современного гуманитарного университета.

617 Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (2000). *Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва: Школьная пресса.

сприйняття пізнавальної інформації й визначають специфічну основу навчального процесу.

В означеному контексті доцільно згадати дослідження німецьких соціологів, які вивчали освітні можливості різних вікових груп дорослих, що стали важливим поштовхом їх розвитку. У працях науковців зазначалося, що розгляд окремих фаз розвитку людини вимагає оцінки її загального життєвого шляху (в загальній віковій структурі) (Kohli, 1978)⁶¹⁸.

На початку 70-х рр. ХХ ст. прибічником такої позиції був і М. Ноулз (Knowles, 1972)⁶¹⁹. На його думку, існують ключові відмінності між дорослими і дітьми, що впливають на вибір технології навчання дорослих:

особистісна автономія і самостійність;

їх багатий життєвий досвід, який треба трактувати як потенційне джерело навчання;

готовності навчатися, що обґрунтована життєвими умовами і виконуваними суспільними ролями;

прагматична навчальна орієнтація щодо безпосереднього використання набутих компетенцій у вирішенні тогочасних життєвих проблем (Knowles, 1972, с. 39–40)⁶²⁰.

Ідеї про те, що ментальні риси дорослої людини вирізняють її від дітей і молоді, і на методичному рівні мають враховуватися особливості організації інституціоналізованої освіти поділяли П. Кросс (1981), Р. Кідд (1973), А. Кнох (1977), К. Іллеріс (2002, 2009). У польській науковій думці тогочасну думку висловлювала Е. Дубас (Dubas, 2005), яка стверджувала, що задля пізнання процесу навчання дорослих необхідно спочатку пізнати сутність самої дорослості⁶²¹.

Проте є дослідники, які займають іншу позицію. Наприклад, А. Роджерс (Rogers, 2003) стверджував, що не існує жодних відмінностей у навчанні дорослої людини (с. 7)⁶²². Вчений відзначав, що існує два головних види навчання:

- 1) перший – натуральний, до якого усі долучаються несвідомо або підсвідомо, який називаємо «навчанням свідомо виконуваних завдань» (taskconscious learning);
- 2) другий – більш формалізований, називається «навчанням свідомого учіння» (learning-conscious learning).

618 Kohli, M. (Hg.). (1978). *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt: Neuwied.

619 Knowles, M.S. (1972). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

620 Там само.

621 Dubas, E. (2005). *Andragogiczne poszukiwania ro-zumienia dorosłości*. W E. Dubas (Red.), *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?* (s. 41–57). Łódź – Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.

622 Rogers, A. (2003). *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Oxford: NIACE.

Автор зауважував, що переважно наше навчання складається, принаймні, має складатися з обох цих форм, обидва види навчання є спільними для дітей, молоді і дорослих. Характер їх поєднання може відрізнятися в різних групах учасників навчання, але діти подібно до дорослих, а дорослі подібно до дітей, включаються і в навчання реальне, і в різні форми навчання формального (там само, с. 43). Проте більшість дослідників усе ж поділяють точку зору, відповідно до якої навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання дітей і молоді.

Автор класичного підручника «Дидактика дорослих», польський учений Ф. Урбаньчик (Urbańczyk, 1973) констатує: «Для процесу навчання істотне значення мають властивості психіки дорослої людини; передусім це пізнавальні властивості, хоч небайдужими є також і характерологічні властивості. Тому у навчальному процесі увага теоретиків освіти дорослих завжди зосереджувалася на урахуванні психологічних особливостей, оскільки урахування особливостей психіки дорослої людини, зокрема відмінностей між дорослим учнем і дитиною чи молоддю, може бути дуже корисним у будь-яких формах освітньої роботи з дорослими (с. 44)⁶²³. Ключові пізнавальні відмінності між дітьми, молоддю і дорослими дослідник пов'язував із увагою, спостережливістю, уявою, пам'яттю і мисленням (Urbańczyk, 1973, с. 45–51)⁶²⁴.

На думку Н. Кордера (Corder, 2002), фахівцю-андрагогу необхідно добре знати особливості навчальних стилів дорослих, передбачати труднощі, проводити оцінювання на різних етапах навчання, підвищувати мотивацію дорослих з метою успішного завершення програми тощо⁶²⁵.

Дорослі, як правило, – досвідчені учні, які вміють вчитися, мають певний позитивний або негативний навчальний і життєвий досвід. Хоча цей досвід може впливати на формування упереджень і стереотипів, однак їхні запити й потреби є достатньо чіткими, інтереси й уподобання відносно усталеними, погляди виваженими. Дорослі учні мають більше обов'язків у зовнішньому середовищі, вони більше заклопотані, стомлені від професійної діяльності, сімейних зобов'язань, а отже, із задоволенням можуть переключатися на інші види діяльності, наприклад, навчальну. Крім цього, з віком коло спілкування дорослої людини звужується, як правило, обмежуючись старими друзями або колегами по роботі, тому навчання для дорослих стає можливістю розширити й оновити контакти, налагодити нові взаємини, зав'язати знайомства. За умови, якщо навчальна діяльність для них має важливе практичне, прагматичне або прогностичне значення, навчання надає можливість висловлювати свої думки, переконання, дорослі здатні працювати довше й більш зосереджено. Ці й інші особливості впливають на органі-

623 Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum.

624 Там само.

625 Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults: An Introduction*. London; New York: Routledge Falmer.

зацію навчання дорослих, що завжди потрібно урахувувати педагогічному персоналу у роботі з цією категорією осіб.

Концепція дорослості як динамічної сукупності розвивальних завдань була репрезентована андрагогами і слугувала вихідним пунктом багатьох емпіричних досліджень. Наприклад, молоді люди, які розпочинали професійну кар'єру, частіше брали участь у професійних формах навчання і підвищення кваліфікації. Натомість люди, які вже досягли кар'єрних вершин, надавали перевагу освіті, яка тематично більше відповідає їх особистісним потребам та інтересам. Жінки, які вирішили поновити навчання після певної перерви, мають більше шансів на успіх у навчанні за умови емоційної підтримки ближніх, зокрема чоловіка і родини (Rice, 1979)⁶²⁶.

Досвід показує, що особливості дорослих учнів найбільшою мірою пов'язані із потребою у сенсі. На думку М. Кларіна (2002), потреба в обґрунтуванні (сенсі), потреба у самостійності, життєвому досвіді, назріла необхідність і практична спрямованість, є надзвичайно важливими особливостями навчання дорослої людини (с. 19)⁶²⁷.

Дослідники відзначають дві найбільш вагомі сфери виявлення потреби у сенсі: потребу у вирішенні практичних, виробничих завдань і потребу в особистісно-професійному розвитку. При цьому треба урахувувати, що життєвий досвід дорослих учнів за змістом і обсягом значно переважає досвід школярів і студентів, а іноді, що також трапляється достатньо часто, є більшим і за досвід викладача, що загалом тільки поглиблює специфіку освітньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Як було зазначено у п. 1.2.2, значна група вчених визначають дорослість як суспільний стан людини. Дослідники прагнули описати дорослість через характеристики активності у різних сферах суспільного життя. Особливо важливим чинником освітньої активності визначено зміст і характер їхньої професійної праці, родинні обов'язки і виконання батьківських ролей, обсяг і структуру вільного часу, стиль життя тощо. Окреслені та інші риси дорослих учнів значною мірою визначають їх участь в освітньому процесі, впливають на навчальні мотиви, на успіх і невдачі в процесі навчання, на задоволення від участі у тому процесі, на особисту і суспільну користь на подальшу освітню активність. Організатори і проєктанти освітнього процесу повинні зважати на цю різноманітність (очевидну і потенційну) дорослих, які навчаються, мають її передусім добре знати, а якщо не знають, то повинні пізнати (Marczuk, 1994, с. 73)⁶²⁸.

626 Rice, J. K. (1979). Self Esteem, Sex-Role Orientation, and Perceived Spouse Support for a Return to School. *Adult Education Quarterly*, 4(29), 215–233.

627 Кларин, М. В. (2002). *Корпоративный тренинг от А до Я: Научно-практическое пособие*. Москва: «Дело».

628 Marczuk, M. (1994). Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych. W M. Marczuk (Red.), *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 68–79). Lublin-Radom: TWWP.

Наведене висловлювання демонструє риси суспільного стану дорослих слухачів щодо здійснюваної професійної діяльності педагогів в установах освіти дорослих з урахуванням методичного аспекту. Педагогам-андрагогам необхідно враховувати вплив всіх чинників, що виникають із суспільного положення слухачів на їх освітню активність, зокрема тих, які мають негативний вплив.

Отже, навчальна діяльність фахівця, який працює з дорослою аудиторією, принципово відрізняється від діяльності шкільного вчителя. Передусім через специфічні характеристики дорослого учня як суб'єкта освітнього процесу. Зокрема це усвідомлення себе цілісною, самостійною особистістю; наявність життєвого, професійного і соціального досвіду; прагнення з допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей, спрямованість на швидку реалізацію набутих знань, умінь, навичок і якостей.

Американський психолог К. Роджерс (Rogers, 2002) підкреслює, що доросла людина є ініціатором власного навчання й відповідальним та активним учасником самого процесу навчання. Вчений сформулював психологічні особливості людей, що створюють передумови її успішного навчання⁶²⁹:

- людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання;
- навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини (його «Я» нічого не загрожує);
- навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні;
- переважна складова навчання досягається дією за умови збереження відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання має посісти провідне місце в освітньому процесі, так само як урахувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистого достоїнства кожної людини.

Звернемо увагу на розвиток таких психологічних особливостей дорослої людини як інтелектуальні здібності, мотивація до навчання, когнітивний стиль навчання.

Вченими зазначається, що у дорослих людей з віком багато функцій організму поступово слабшають (знижуються зір та слух, погіршується пам'ять і мислення, виникають труднощі зі сприйняттям нової інформації), але самі здібності до навчання у дорослих людей (від 20 до 60

629 Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Philadelphia: Open University Press.

років) суттєво не змінюються. При цьому у людей, зайнятих розумовою працею, вони зберігаються значно довше. Як правило, вікове зниження здатності до навчання пов'язане із загальним станом здоров'я, зменшенням об'єктивної та суб'єктивної потреби в нових знаннях, зниженням можливостей для застосування їх на практиці.

Проте однозначності щодо цього питання у наукових колах не має, точки зору вчених розділилися. Зокрема одні вважають, що розумові здібності знижуються в дорослому віці, наголошують, що загалом розумові здібності залишаються незмінними, знижуються частково або навіть покращуються за деякими показниками (Merriam & Brockett, 2007, с. 146–147)⁶³⁰.

Заслужують на увагу дослідження вчених щодо ролі досвіду у процесі навчання, які беруть свої витoki у прогресивній філософії Дж. Дьюї (Dewey). Ще на початку ХХ ст. американський психолог і педагог Д. Дьюї (Dewey, 1910) висунув ідею щодо наявності безпосереднього зв'язку освітнього процесу з повсякденним досвідом індивіда⁶³¹. Досвід навчальної діяльності, життєвий, професійний, позитивно впливає на характер і темп навчання дорослих. Так зване «навчання з досвіду» є активним процесом, що сприяє позитивним змінам в особистості учня та соціального середовища, яке його оточує. Тобто цей вид навчання провокує зміни не тільки «всередині» суб'єкта, а й «зовні». Тривалий період ця думка апріорно панувала в педагогіці. Проте це не завжди відповідає дійсності (Ананьев, 1961, с. 435)⁶³².

У 1975 р. Дж. Мезіров (Mezirow, 1991) з групою колег дослідили динаміку змін у ставленні дорослих до навчання, використавши при цьому термін «перспективна трансформація». Впродовж наступних років Дж. Мезіров розробляв «теорію трансформації», провідною ідеєю якої є те, що навчання докорінно змінює особистість, адже переосмислення досвіду призводить до фундаментальних змін у поглядах дорослої людини (с. 143)⁶³³.

На різних етапах дорослості змінюється ставлення до навчання, проте залежність ставлення від провідного виду діяльності зберігається. Саме професійна діяльність формує пізнавальні інтереси і запити, цілі та мотиви, потреби дорослого у знаннях, навичках і компетентностях. Процес підвищення професійної майстерності, удосконалення навичок ніколи не завершується, тому його можна подати у вигляді нескінченної спіралі розвитку компетентності.

630 Merriam, S.B., & Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

631 Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Co.

632 Ананьев, Б. Г. (1961). *Теория ощущений*. Ленинград: ЛГУ.

633 Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

На думку К. Роджерса, у процесі навчання дорослих необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасилітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій вчений розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти⁶³⁴.

Отже ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників: мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання.

Принагідно нагадаємо, що залежність сприйняття навчального змісту від досвіду людини, її інтересів, ставлення до навчання, установки, попередній обсяг знань називається аперцепцією, яка є значно вищою у дорослого, ніж у дитини⁶³⁵. При сприйнятті нового навчального матеріалу дорослий зіставляє його з вже наявними знаннями і потребами власної практичної діяльності, при цьому відбувається аналіз нового: наскільки воно потрібне і корисне для нього, для його соціально-професійної діяльності. У процесі оцінювання навчальної інформації дорослі учні відрізняються більшою «критичністю і самостійністю». У навчанні дорослого феномен аперцепції істотний, і його необхідно враховувати, зокрема, у розумінні фактору часу. Час засвоєння навчального матеріалу залежить не тільки від критичного аналізу, властивого дорослому учневі, а й від його психофізіологічних особливостей, наявності (або відсутності) попереднього досвіду навчання тощо.

Дослідження, проведені у США в 1980-х рр. (Lowery, nd)⁶³⁶, дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі «Піраміда навчання» (Рис. 5.1.2.).

634 Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека* (пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е. И. Исининой). Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс».

635 Ковалев, А. Г. (Ред.). (1966). *Психология*. Москва: Просвещение.

636 Lowery, L. L. (nd). *Learning Pyramid. National Training Laboratories in Bethel, Maine*. URL: <http://lowery.tamu.edu/Teaming/Morgan1/sld023.htm>

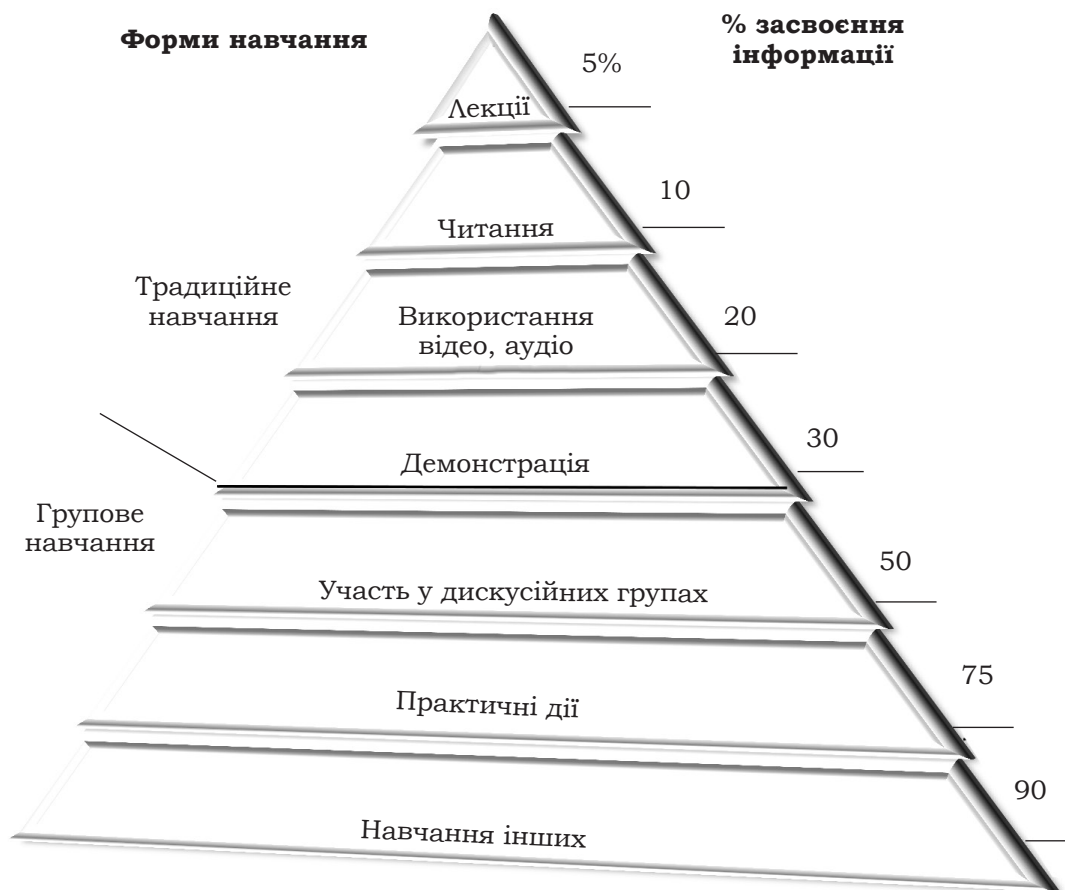


Рис. 5.1.2. Піраміда навчання (за Lowery, nd)

Доволі часто дорослі відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками, провідними серед яких необхідно назвати такі: хвилювання за свій авторитет, побоювання виглядати некомпетентними серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталеність поглядів на роль учня. Наразі складність навчання дорослих загострюється через відчутний вплив усталеної парадигми навчання з притаманними недоліками, серед яких – догматичний стиль навчання, лекційна форма проведення занять, переважання технократичного мислення, зорієнтованість на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи. Істотний вплив на здатність до навчання дорослого створює не тільки його психологічна специфічність, пов'язана з певним віковим періодом, а наявність перерви в навчанні. Чим триваліша була перерва перед входженням у нову фазу навчання, тим складніше відбувається це входження у забутий вид діяльності.

Існують певні настанови, дотримання яких забезпечує успіх навчальної діяльності дорослої аудиторії (табл. 5.1.2).

Особливості навчання та організації навчальної діяльності дорослих

| Особливості навчання | Рекомендації щодо організації навчальної діяльності |
|--|--|
| Прагнення до самостійності і самореалізації | Підтримувати ініціативу |
| | Створювати можливості для особистісного включення у навчання |
| Концентрація на професійних цілях, проблемах і задачах | З'ясовувати наміри і цілі |
| | Вивчати теми за логікою розв'язання проблеми |
| | «Відштовхуватися» у навчанні від професійних проблем, досвіду тих, хто навчається |
| Інтерес до практичного застосування знань | Пропонувати для вивчення актуальні теми |
| | Активізувати навчання, зробити його дослідницьким |
| | Пов'язувати результати навчання з професійною діяльністю, переносити набуті знання і навички у контекст професійної діяльності |
| Наявність професійного і особистісного досвіду | Використовувати метод спроб і помилок, аналогії |
| | Просуватися від «часткового до загального» або від «загального до часткового» залежно від цілей і завдань |
| | Заохочувати питання щодо загальних принципів, установаювати загальне у конкретних положеннях |
| Наявність конкуруючих інтересів | Пов'язувати новий матеріал з наявними знаннями і досвідом |
| | Ураховувати існування обмежень у навчанні (соціальних, часових, фінансових) |
| Наявність стереотипів і переваг щодо методів навчання | Створювати мотивацію для подальшого навчання |
| | Широко використовувати активні методи: ділові ігри, моделювання, аналіз практичних ситуацій |
| | Заохочувати і підкріплювати навчальні досягнення на основі зворотного зв'язку |
| | Здійснювати оцінювання навчальних потреб |
| | У процесі закріплення матеріалу перевагу надавати усвідомленню, а не на пам'яті |
| Короткотерміновість навчання | Ураховувати різницю у стилях навчання |
| | Різні терміни навчальної активності |
| | Створювати компактні й ефективні цикли навчання |

| | |
|---|--|
| Супротив процесу навчання | Високі вимоги до особистості викладача |
| | Заохочення до навчання, створення відповідної мотивації |
| Уміння працювати з інформацією, високий рівень самоконтролю | Ураховувати очікування і потреби, можливості і обмеження |
| | Розвивати у слухачів навички навчання і самонавчання |
| | Ураховувати професійні й особистісні особливості |
| Високий рівень критичності, захист «Я», страх невдачі | Створювати комфортну, сприятливу атмосферу |

Отже, у процесі організації навчальної діяльності найбільшого успіху можна досягти, опираючись на сукупність відповідних підходів, які загалом випливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей дорослих у навчанні, ґрунтуються на сукупності принципів андрагогічної моделі М. Ноулза та впливають на вибір стилів навчання (Рис. 5.2.3).



Рис. 5.2.3. Підходи у навчанні дорослих

Серед усіх особливостей навчання дорослої людини, зокрема і у підходах до навчання, і у андрагогічних принципах мотивація є найбільш увиразненою. Розглянемо більш детально структуру навчально-діяльничної мотивації дорослої людини.

5.2. Структура навчально-діяльнісної мотивації дорослої людини

Як доводять результати наукового пошуку, однією із суттєвих відмінностей, що вирізняє освіту дорослих, є можливість управління мотивацією дорослих учнів (Lukianova, 2016, с. 223)⁶³⁷. Значення мотиваційної сфери процесу учіння М. Алексеєва (1974) вважає рівнозначною знанню про рушійну силу цього процесу: «Жодний навіть висококваліфікований викладач не досягне бажаного результату, якщо зусилля його не будуть узгоджені з мотиваційною основою конкретного процесу учіння» (с. 40)⁶³⁸. Продовження цієї думки знаходимо у працях А. Козіної (2015). Дослідниця відзначає, що мотивація навчання наближена до мотивації особистісного зростання. Оскільки особистісне зростання потенційно передбачає навчання як засіб самовдосконалення та розвитку власного потенціалу. Особливу увагу навчальна діяльність привертає як самодетермінований процес, мотивація якого пов'язана насамперед із прагненням саморозвитку та самореалізації особистості (с. 393)⁶³⁹.

Отже, приймаючи рішення щодо продовження навчання, людина задовольняє власні освітні потреби, подиктовані різними чинниками, корегує очікування, прагнення й, таким чином, змінює самосвідомість, здійснює кроки на шляху до особистісної зрілості. Тобто через навчання відбувається опосередкована регуляція життєтворення.

Навчальна мотивація як компонент навчальної діяльності досліджувалася у різних напрямках, зокрема онтогенетичному (В. Асєєв, А. Божович, А. Виготський, Д. Ельконін, О. Скрипченко та ін.); діяльнісному (М. Алексеєва, Н. Зубалій, М. Матюхіна, Т. Матіс та ін.); дидактичному (Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Кузьмінський, Я. Лернер, М. Скаткін, О. Савченко та ін.). Проте проблема мотивації навчальної діяльності дорослих достатньо тривалий період не посідала значного місця у педагогічній психології та педагогіці. Лише останнім роками у зарубіжних країнах, зокрема Великій Британії, США, Польщі, Росії (К. Левін, П. Фресс, З. Фрейд, Дж. Аткинсон, Ж. Н'юттен, А. Маслоу, К. Халл, Е. Торндайк, І. Сорокош; П. Гальперін, А. Божович, Б. Додонов, Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Москвічов, Г. Сухобська, П. Якобсон) почали з'являтися ґрунтовні праці з цієї проблеми.

В Україні роль мотивації у навчанні дорослих розглядалися окремими ученими (О. Коваленко, І. Маноха І. Меліхова, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Роменець та ін.).

637 Lukianova, L. (2016). Motivation Factors of Adult Learning. *The New Educational Review*, 44, 223–229. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.18>

638 Алексеєва, М. И. (1974). *Мотиви навчання учнів: посібник для вчителів*. Київ: Рад. Школа.

639 Козіна, А. В. (2015). Мотивація навчання дорослих у контексті теорії самодетермінації. *Молодий вчений*, 2(6), 396–398

Термін «мотив» походить від французького слова «motif», що у буквальному розумінні означає «спонування». Мотиви є причинами особистісної поведінки, джерелом яких є потреби, і можуть виступати рушійною силою будь-якої діяльності (Войтко, 1982, с. 96)⁶⁴⁰. Усе, що об'єднує поняття рушійних сил, джерел активності, джерел розвитку, у науці називають мотивами, потребами, схильностями. Ця складова психіки, складова особистості повинна розглядатись як компонент внутрішнього світу. За С. Максименком (2007), початковим компонентом мотиваційно-потребової, інтенціональної сфери особистості є постійний, стабільний, динамічний, енергетичний стан, який називається потребою. Це певний енергетично ємний носій, певна сила, що забезпечує рух, існування живої істоти, робить його впорядкованим, передбачуваним і безкінечно існуючим, розвивальним⁶⁴¹. Отже, мотиви – це те, що спонукає людину до дії. Тоді як мотивація – це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, вона необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань (Войтко, 1982, с. 97)⁶⁴². Однак для навчання дорослої людини мотивація – це не тільки сукупність мотивів, оскільки значну роль тут відіграють й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Таким чином, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), що спонукають до активності (діяльності) людину (Алексеева, 1974)⁶⁴³. У загальному розумінні мотивація – це схильність людини до певної поведінки, що віддзеркалює власні бажання, ураховує вимоги оточення з метою адаптації до змінюваних умов й отримання задоволення. У повсякденному вжитку мотивація – це передусім емоційний або розумовий стан, мета. Часто мотивацію розглядають як силу, що спонукає людину до певних дій, утримує її у відповідній (наприклад, навчальній) ситуації, спонукає до виконання певних дій (наприклад, до навчання).

За твердженням Р. Бека (Beck, 2004), «мотив» використовується для пояснення виконання певних дій, у певний час (с. 3)⁶⁴⁴; тоді як «мотивація» вживається психологами задля опису процесів збудження поведінки, визначення її мети, а також вибору відповідної поведінки (Wlodkowski, 2008, с. 2)⁶⁴⁵. Підтвердження цієї думки знаходимо й у інших зарубіжних дослідників, які трактують мотивацію як процес

640 Войтко, В.И. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.

641 Максименко, С.Д. (2007) *Структура особистості. Практична психологія і соціальна робота*, 1, 4–13.

642 Войтко, В.И. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.

643 Алексеева, М.И. (1974). *Мотиви навчання учнів: посібник для вчителів*. Київ: Рад. школа.

644 Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

645 Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

збудження і підтримки цілеспрямованої діяльності (Schunk, Pintrich, & Мееце, 2008, с. 4)⁶⁴⁶ або як внутрішню силу, що активізує, спрямовує і підтримує поведінку людини впродовж певного часу (Thorkildsen, 2002)⁶⁴⁷.

У дорослої людини мотивація проявляється у визначенні цілей, підтриманні уваги під час діяльності, докладанні зусиль й наполегливості у її досягненні. Мотивація управляє діяльністю, спонукальною причиною якої стає потреба дорослої людини, суб'єктивна ймовірність успіху, а також індивідуальна оцінка досягнень.

Більшість сучасних теорій мотивації припускають, що люди ініціюють та виявляють поведінку таким чином, щоб, на їхню думку, вона привела до бажаного результату чи цілі. Починаючи з праць К. Левіна (1936), Е. Толмена (1932), ця передумова спонукала дослідників мотивації вивчати психологічну цінність цілей (наприклад, Kasser & Ryan, 1996⁶⁴⁸; Vroom, 1964⁶⁴⁹), очікування людей щодо досягнення цілі (наприклад, Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978⁶⁵⁰; Rotter, 1966⁶⁵¹), механізми, які забезпечують рух людини до обраних цілей (наприклад, Carver & Scheier, 1998⁶⁵²). Так за В. Семиченко (2004), «усвідомлення потреби є актом мотивотворення, а наповнення мотиву певним змістом, ідентифікація його з об'єктами та явищами об'єктивного й суб'єктивного світу зумовлює прийняття тієї чи іншої цілі, тобто визначення напряму, в якому слід діяти, щоб задовольнити потребу» (с. 307)⁶⁵³. Підтвердження такої логіки знаходимо у працях М. Вільямса і Р. Бардена (Williams, & Burden, 1997), за якими формування мотивації відбувається так, як візуалізовано на Рис. 5.2.1: (с. 121–122)⁶⁵⁴.

646 Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

647 Thorkildsen, T. A. (2002). *Motivation and the struggle to learn: Responding to fractured lie*. Boston: Allyn & Bacon.

648 Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

649 Vroom, V H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

650 Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>

651 Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

652 Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>

653 Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

654 Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

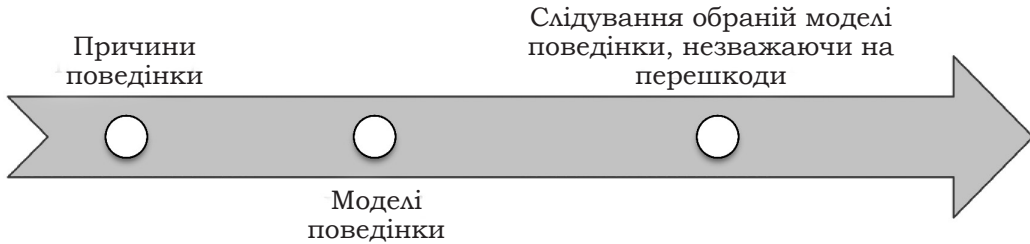


Рис. 5.2.1. Формування мотивації дорослої людини.

Необхідно зазначити, що з віком змінюються зміст і характер мотивів діяльності, почуттів людини, посилюється їхня зумовленість соціальними чинниками. Багато мотивів стають більш стійкими, окремі з них набувають характеру провідних упродовж всього життя або на певному її етапі. Саме такі мотиви здійснюють прямий або опосередкований вплив на весь характер навчання людини, на його вибірконе ставлення до окремих галузей знань, навчальних предметів. Істотну роль при цьому відіграють їхні інтереси, що завжди впливають на будь-яку, зокрема навчальну, діяльність, формуючи установку до навчання, та загалом ґрунтуються на потребі у самореалізації.

У науковій літературі можна зустріти понад п'ятдесят різних теорій мотивації, в яких зроблено спробу щодо пояснення сутності мотивації. Проте слід визнати, що єдиного філософського підходу до мотивації наразі не існує.

Розмірковуючи над проблемою мотивації навчання дорослої людини, не можемо оминати точку зору М. Ноулза (Knowles, 1980), викладену у його андрагогічній моделі навчання. Учений виокремлює три групи потреб і цілей навчання дорослих: потреби і цілі особистості; потреби і цілі закладів, установ, організацій; потреби і цілі суспільства (с. 27)⁶⁵⁵, які не втратили свого значення і у сучасних умовах. Найбільшої ваги в успішному навчанні вчений надавав реалізації потреб та цілей особистості. На його думку, людина вмотивована навчатися до того часу, поки відчуває у цьому потребу, усвідомлює особисту мету, досягнути якої допоможе навчання. Задля досягнення мети вона має докласти зусиль, використовуючи наявні ресурси (включно із допомогою вчителів, лекцій), допоки вони відповідають її потребам та цілям (Knowles, 1970, с. 50–51)⁶⁵⁶. Виходячи з цих припущень, М. Ноулз (Knowles, 1950) у своїх ранніх працях писав, що «прагнення до розвитку є найбільш сильною мотивацією до навчання, оскільки освіта, за своєю сутністю, і є розвитком – знань, вмінь, психологічних установок, суджень та оцінок»

655 Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

656 Knowles M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press

(с. 13)⁶⁵⁷. Результатом постійного розвитку є саморозвиток людини як її універсальна потреба. На підтвердження цієї думки вчений опирається на ієрархію людських потреб відомого американського психолога А. Маслоу.

Звернемося до концепції мотивації А. Маслоу (Maslow, 1954), за якою класифікація потреб структурується з відображенням їх ієрархії і зв'язків (с. 24)⁶⁵⁸. П'ять груп потреб, властивих людям, він представив у вигляді ієрархічної пірамідальної структури таким чином, що чим більше високе місце посідають потреби в ієрархії, тим для меншої кількості людей вони стають реальними мотиваторами поведінки (Рис. 5.2.2).

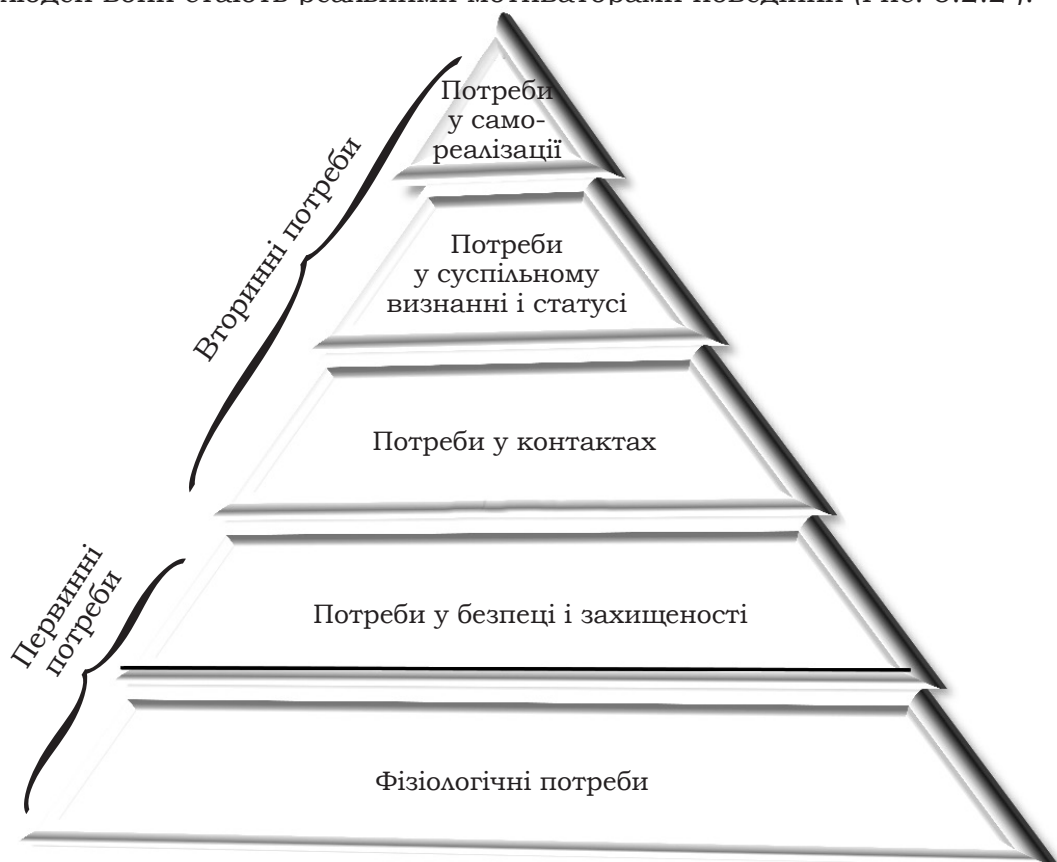


Рис. 5.2.2. Піраміда потреб А. Маслоу.

На думку психолога, кожна людина народжується, маючи потреби певних видів. За умови задоволення нижчих, їх місце займають вищі. Потреба самореалізації посідає верхню сходинку і відіграє ключову роль у життєдіяльності людини. Це зумовлено сутнісними ознаками вказаної потреби – полівалентністю, здатністю заміщення, кумуляцією, які в

⁶⁵⁷ Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers*. New York: Association Press.

⁶⁵⁸ Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper

сукупності надають цій потребі статусу визначальної в усій структурі потреб людини, а також в усій системі мотивацій. В. Муляр зауважує, що самореалізація особистості завжди здійснюється за внутрішньою потребою. Вона є домінантною в системі усіх потреб індивіда. Її найважливішими сутнісними ознаками є полівалентність, заміщення та кумуляційний характер (Муляр, 1997)⁶⁵⁹.

Умови навчальної активності дорослих, детерміновані мотивацією, візуалізовано в окремих андрагогічних концепціях. Зокрема у моделі навчальної мотивації дорослих М. Кроудер (Crowder) і К. Пупинін (Pupynin); моделі ланцюга взаємодії П. Кросс (Cross); концепції «сил поля» Х. Міллера, моделі «Парадигма очікуваної цінності» К. Рубенсон (Rubenson) та ін.

Розглянемо деякі з них.

Так, у моделі навчальної мотивації дорослих М. Кроудер і К. Пупинін (Crowder, & Pupynin, 1993)⁶⁶⁰ авторами зроблено амбітну спробу щодо всебічного перегляду освітньої мотивації дорослих з точки зору динаміки життя та відповіді на такі питання:

- 1) Що саме впливає на виконання навчальних завдань?
- 2) Під впливом яких чинників особа обирає дану освітню програму та ігнорує інші?
- 3) Що спонукає людину до пізнавальних зусиль?
- 4) Що змушує людей інвестувати у розвиток упродовж усього життя?

Якщо людина дійде висновку, що, незважаючи на свої зусилля, вона не зможе здобути освіту (наприклад, через життєву ситуацію), її мотивація знижується; те ж саме відбудеться у разі, якщо вона вважає, що результати освіти не будуть успішними (зокрема через відсутність здібностей). У своїй моделі дослідниці показали, що прогнози людини щодо подальшої власної освіти мають різні джерела. Найважливішими з них є: попередній освітній досвід; відчуття контролю; отримання нагород; уявлення щодо власних здібностей.

Модель навчальної мотивації дорослих є динамічною й означає, що мотивація дорослих до навчання не є сталою, а кожна наступна участь може її змінювати (як посилювати, так і зменшувати), надаючи нову інформацію про людські здібності, ефективність дій або контроль за ходом події. Як результат, дорослий може змінити цілі, які він зазвичай пов'язує з навчальною діяльністю, модернізувати стратегії їх досягнення та переглянути оцінку винагороди.

У моделі ланцюга інтеракції П. Кросс (Cross, 1981) висловлює думку, що для високої освітньої мотивації дорослої людини принципове

659 Муляр, В. І. (1997). *Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз)*. Житомир: ЖІТІ.

660 Crowder, M., & Pupynin, K. (1993) *The motivation to train: a review of the literature and the development of a comprehensive model of training motivation*. Sheffield: Employment Department Group.

значення має зорієнтованість на життєво важливі цілі (вартості) та переконання, і саме освіта може бути механізмом реалізації цих цілей. Важливим чинником також є самооцінка. П. Кросс підкреслює, що психічний мотиваційний механізм не працює незалежно від життєвої ситуації людини, оскільки на неї можуть впливати численні зовнішні проблеми, зокрема недостатність часу або висока вартість навчання, певні організаційні проблеми (приїзд на навчання, догляд за дітьми та ін.)⁶⁶¹.

Подолання цих проблем залежить такою самою мірою від індивідуальної мотивації, як і від наявної інформації щодо можливості підтримки. Звідси можна зробити висновок щодо роль освітнього дорадництва для дорослих. П. Кросс відзначає, що на мотивацію великий вплив здійснюють фази розвитку дорослої людини. На її думку, дорослість – це період взаємопов'язаних стабільних та перехідних, кризових фаз, коли якість нашого життя принципово змінюється (наприклад, втрата роботи, вихід на пенсію, дорослішання і незалежність дітей, розлучення). Ці події зазвичай руйнують усталений спосіб життя, ставлять людину в нову ситуацію, змінюють цінності, що сповідувалися дотепер, водночас з точки зору навчання – це надзвичайно вигідні моменти, оскільки освіта дозволяє заповнити душевну порожнечу, пропонує різні альтернативи, дає можливість людині перевизначити цілі, допомагає змінити життя, зміцнює соціальні зв'язки (Cross, 1981)⁶⁶².

Не менш відомою, зокрема в андрагогічних колах, є постать К. Рубенсон (Rubenson, 2006), яка створила модель «Парадигми очікуваної цінності». В моделі основним припущенням є те, що кожна людина, яка відчуває потребу, буде шукати найкращі, на її думку, способи її задоволення. Навчальна діяльність також може бути таким способом задоволення потреби⁶⁶³. За К. Рубенсон, прагнення до освіти залежить від двох основних факторів:

- 1) ставлення людини до освіти;
- 2) особливостей дорослих учнів (там само)

У цьому сенсі особливого значення набуває мотиваційна цінність освітньої діяльності. Із можливих варіантів лише у разі, коли людина має високу самооцінку і високо оцінює освіту та її потенційні можливості, у неї може бути висока мотиваційна оцінка освітньої діяльності та її потенційної вартості (Табл. 5.2.1).

661 Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

662 Там само.

663 Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36 (3), 327–341.

Таблиця 5.2.1

Мотиваційна оцінка освітньої діяльності

| | Мотиваційна оцінка освітньої діяльності та її потенційної вартості | |
|---|--|---|
| Оцінка власних можливостей та успішності навчання | Висока оцінка освіти та її потенційної цінності | Низька оцінка освіти та її потенційної вартості |
| Висока оцінка власних здібностей | Мотивація дуже висока, людина упевнена, що освіта має цінність, і вважає, що відповідає її вимогам | Мотивація є низькою, людина має високе почуття власних компетенцій і вважає, що зможе виконати усі вимоги, але не хоче цим займатися |
| Низька оцінка власних здібностей | Мотивація низька, людина вірить у цінність освіти, але вважає, що має низькі здібності для досягнення навчальних цілей, боїться ризику, невдач | Мотивація відсутня, людина має низьке почуття власного успіху і здібностей, також не розглядає освіту як потенційно цінну та гідну когнітивних зусиль |

Що ж спонукає дорослих вчитися?

Учені вважають, що на мотивацію навчання впливають зовнішні і внутрішні чинники, хоча їх інтерпретація може суттєво відрізнятись.

На думку І. Дороніної (2007), у процесі навчання взаємодіють дві групи чинників⁶⁶⁴: перша група – чинники діяльності (організація і методи навчальної діяльності, зміст навчального процесу, способи контролю і оцінки, соціально-психологічні феномени навчальної групи, суспільно-економічні відносини); друга група – особистісні чинники (загальні особливості мотиваційної сфери учня, здібності та здатність до навчання, ставлення до навчання як початкова умова формування його мотивації, внутрішнє самопочуття в навчальному колективі, його статус і самооцінка, попередній досвід).

Отже, навчальна діяльність включає процес організації навчання, предмет засвоєння, а також досвід викладачів та використовувані методи. Натомість учень входить у процес навчання з власною сукупністю запитів, інтересів, потреб і цілей.

У цьому сенсі доцільно погодитися з В. Чирковим (1991), що мотивація навчання складається з двох напрямів: «розконсервування» мотиваційного потенціалу процесу навчання, з одного боку, і розкриття

⁶⁶⁴ Доронина, І. В. (2007). *Фактори формування мотивації учень при переподготовці фахівців*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html

потенцій особистості – з іншого. Питання полягає в тому, з якого боку – від організації діяльності або від особистості, формування її установок – буде здійснюватися процес мотивування (с. 27)⁶⁶⁵. Ці компоненти необхідно завжди розглядати сукупно, оскільки через реальну соціокультурну ситуацію доросла людина, на відміну від дитини, може перебувати у несприятливих умовах (професійна зайнятість, соціальна відповідальність, перенавантаження, низький рівень винагороди за роботу, постійна стресогенність).

Інший підхід до питання мотивації навчання дорослої людини свідчить, що цей процес стимулюють два типи факторів – зовнішні чинники (фактори) й внутрішні мотиви.

Зазвичай, важливим зовнішнім фактором вважають трансформацію ринку праці. Оскільки входження у світову економіку, лібералізація й інтернаціоналізація торгівлі призвели до конкуренції не тільки на національному, але й світовому ринку, необхідно пам'ятати, що мотивація до науки, – стверджує польська дослідниця І. Сорокош (Sorołosz, nd), – залежить від багатьох ситуацій, у тому числі й від ситуації на ринку праці⁶⁶⁶. Інший зовнішній чинник, характерний для багатьох пострадянських країн, – перехід від централізованої до ринкової економіки. Загалом ці чинники вплинули на зміну професійної структури, відмирання одних та створення інших професій, що загалом вимагає значної професійної мобільності, а відтак – постійного навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації. Ще один важливий фактор – впровадження нових технологій в усі сфери суспільного життя, що суттєво змінюють умови праці і висувають нові вимоги до людського капіталу, тобто до навичок і здібностей людини, які знову ж таки пов'язані із навчанням.

У дослідженні Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської також зустрічаємо зовнішні і внутрішні мотиваційні чинники, які названо мотиваторами. На їх думку, зовнішні мотиватори – це оцінки, заохочення, покарання, які починають відігравати для дорослого другорядну роль, або взагалі відсутні, а на перше місце висувається внутрішня мотивація діяльності, заснована на розумінні значущості засвоюваного матеріалу (Кулюткін, & Сухобская, 1972)⁶⁶⁷. Група американських учених також вважають, що внутрішня мотивація більш потужна. Наприклад, такі чинники, як задоволення від роботи, бажання кар'єрного росту, підвищення самооцінки, повинні заохочуватися педагогами, оскільки саме вони сприяють безперервному навчанням (Knowles, Holton, & Swanson, 2005)⁶⁶⁸. Хоча

665 Чирков, В. И. (1991). *Мотивация учебной деятельности*. Ярославль: ЯрГУ.

666 Sorokosz, I. (nd). *Edukacja dorosłych w perspektywie motywacji*. URL: http://www.ata.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=70

667 Кулюткін, Ю. Н., & Сухобская, Г. С. (Ред.). (1972). *Мотивация познавательной деятельности учащихся*. Ленинград: НИИ 00В.

668 Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London; New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

дорослі, – підкреслюють науковці, – реагують і на зовнішні мотиватори, до яких відносять збільшення заробітної плати, більш високий статус, посаду, пільги, заохочувальні виплати, академічний кредит та ін.

Внутрішня мотивація дорослого учня, як доводять дослідники, обумовлена постійним прагненням вчитися і може бути схарактеризована як позиція «я дійсно хочу це зробити», а не «я роблю це, оскільки зобов'язаний це зробити», або «тому, що це від мене вимагають» (Benson, & Voller, 1997)⁶⁶⁹.

На думку М. Ноулза, основною мотивацією дорослих є внутрішня мотивація. Натомість зовнішні чинники, зокрема покарання або винагороди, є менш ефективними. Андрагогічна модель навчання М. Ноулза передбачає принципову диференціацію спонукальних чинників, що, як правило, стосуються вищої мотивації.

За М. Ноулзом, мотивація навчання дорослих залежить від чотирьох факторів (Ноулз, Холтон III, та Swanson, 2005, с. 182)⁶⁷⁰:

- 1) успіху – дорослі хочуть бути успішними у навчанні,
- 2) волі – дорослі хочуть мати відчуття впливу на навчання,
- 3) цінностей – дорослі хочуть бути впевненими, що вони вивчають щось цінне
- 4) насолоди – дорослі хочуть отримувати задоволення, насолоду від навчання.

Це означає, що дорослі учні будуть найбільш вмотивовані до навчання, у випадку, коли вони вірять, що зможуть опанувати новий зміст, і це навчання допоможе їм вирішити реальні, персоналізовані проблеми, які є для них значною перешкодою, наприклад, у професійному житті. Окрім мотивації у досягненні цілей, велику роль відіграє сила волі. Так психологи наполягають, що власне сила волі надає мотивації нову якість. Коли дорослий учень бере відповідальність за процес навчання і прагне уникати спокус, які заважають йому у досягненні цілі, вирішальне значення має його сила волі.

За С. Сисоевою (2011), «навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часом, просторовими, а також побутовими, професійними, соціальними та ін. чинниками»⁶⁷¹, які створюють сприятливі або несприятливі умови для такої активності. Саме тому навчання дорослої людини можна вважати внутрішньо вмотивованим, адже «внутрішньо вмотивована активність, за Е. Деці і Р. Реаном (Deci, & Ryan, 2000), впливає на діяльність, яку людина вважає цікавою і

669 Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London; New York: Longman.

670 Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London; New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

671 Сисоева, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО».

виконуватиме незалежно від зовнішніх обставин»⁶⁷². Е. Деці (Deci, 1980) доводить, що внутрішня мотивація впливає на участь у діяльності за відсутності зовнішніх вимог або підкрплень і є необхідною для ефективного навчання дорослих⁶⁷³. Виокремлення внутрішньої і зовнішньої мотивації відбувається за критерієм нагороди за здійснювану активність. За умови впливу зовнішньої мотивації нагорода також буде зовнішньою стосовно людини. Коли мотивація стає внутрішньою, то винагородою за неї вважається активність сама по собі. Тому внутрішньо мотивована поведінка базується на потребі людини бути компетентною і самодетермінованою у взаємодії з середовищем (Deci, 1980)⁶⁷⁴.

Згідно з Г. Олпорттом (Allport, 1961) доросла людина має подвійну систему мотивації, що виявляється в одночасній вмотивованій адаптації до навколишнього середовища і прагненні до зростання або самореалізації. Обидві складові можуть бути одночасно притаманними одній людині. Адже людина – це відкрита система, яка постійно розвивається, набуваючи нових елементів, завдяки чому стає мінливою і втрачає сталість (с. 174–175)⁶⁷⁵. Задля пояснення сутності формування людських мотивів Г. Олпорт розробив концепцію функціональної автономії, яку можна описати як набуту систему мотивації (Allport, 1961, с. 230)⁶⁷⁶. Тобто початковий мотив може видозмінитися в інший, який за змістом може продовжувати його, але набуває функціональної незалежності.

В означений контекст якнайкраще вписується теорія потенціалу навчання дорослих Х. МакКласкі (McClusky, 1973). Вчений аргументує, що доросла людина у повсякденному житті постійно прагне до рівноваги між потрібною (навантаження) і наявною (потужності) енергією (с. 93)⁶⁷⁷. Навантаження може бути внутрішнім і зовнішнім. Внутрішнє – це життєві очікування дорослої людини (наприклад, прагнення, бажання, сподівання), а зовнішнє навантаження – це поточні життєві обставини (наприклад, сімейні, професійні, суспільні обов'язки). Тоді як енергія складається з комбінації зовнішніх ресурсів (підтримка сім'ї, соціальні та економічні можливості) та набутого досвіду і накопичених навичок, що можуть сприяти ефективній праці (McClusky, 1973, с. 93–94)⁶⁷⁸.

672 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

673 Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books).

674 Там само.

675 Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

676 Там само.

677 McClusky, H. (1973). *Education. Towards a national policy on aging (Final report, Vol. 2, 1971 White House Conference on Aging)*. Washington, DC: Government Printing Office.

678 Там само.

Х. Мак Класкі доводить, що за умови урегульованості навантаження і енергії доросла людина має потенціал потужності й краще пристосовується до вирішення непередбачуваних ситуацій, що уможливає її участь у різних видах діяльності, у тому числі й навчальній (Рис. 5.2.3).

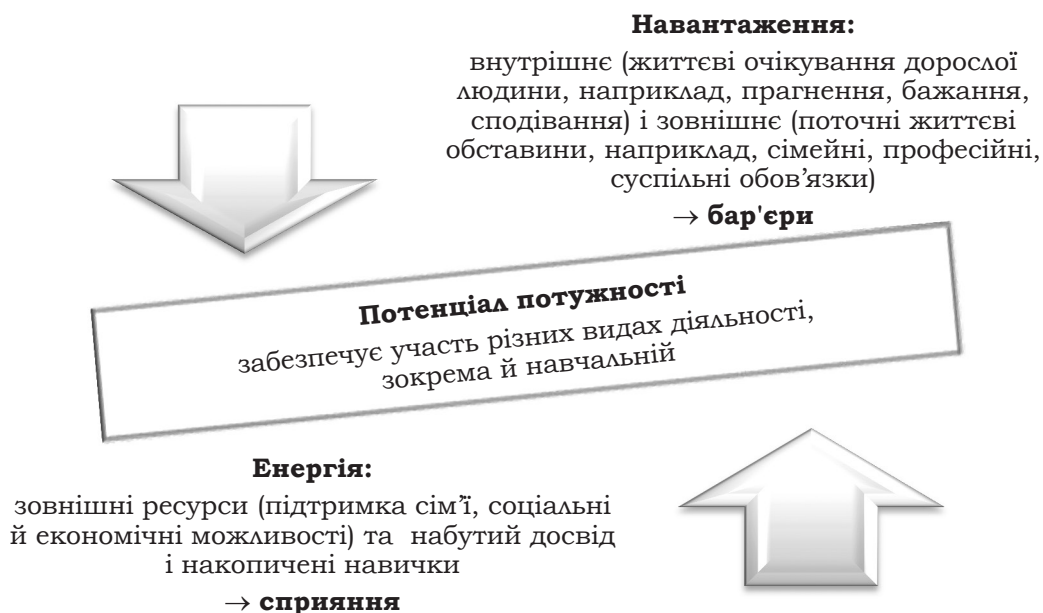


Рис. 5.2.3. Потенціал потужності у навчальній діяльності

Отже, у людини мотивація до навчання може виникнути у разі, коли її енергія дорівнює або перевищує навантаження (бар'єри, перешкоди). Мотивація дає енергію дорослому до участі у навчанні, а бар'єри виснажують енергію. Тому необхідно мати резерв для забезпечення безперервної участі дорослих у навчанні.

З цього приводу Л. Занков (1990) зазначив, що розвиток особистості у процесі навчання відбувається лише за умови прояву її високої активності в навчально-пізнавальній діяльності, активної участі у всіх видах і формах пізнання. Організована діяльність, у якій людина бере участь без бажання, практично не розвиває її. Людину, як зазначав Л. Занков (1990), не можна силою змусити «вбирати» знання, здобувати освіту. Справжнє духовне багатство створюється тоді, коли людина сама тягнеться до знань, науки чи мистецтва⁶⁷⁹.

Дані досліджень педагогічної психології дають підстави для висновку про те, що у процесі навчання дорослої людини висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника,

⁶⁷⁹ Занков, Л.П. (1990). *Избранные педагогические труды: объективные закономерности обучения и развития младших школьников*. Москва: Педагогика.

зокрема у разі, коли людина має невисокі здібності або недостатній запас знань. Проте у зворотному напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує. Тобто жодний високий рівень знань та здібностей не може компенсувати низьку навчальну мотивацію або її відсутність і, таким чином, не може привести до високої успішності навчальної діяльності.

Не можемо оминати точку зору українських психологів щодо потенційних мотивів дорослої людини, якими виступають цінності, інтереси й ідеали, властиві суспільству (Роменець, & Маноха, 2003, с. 257)⁶⁸⁰, а у разі їхньої інтеріоризації особистість може набувати спонукальної сили.

Для ефективного управління навчальною мотивацією дорослої людини, окрім компонентів мотивації, необхідно враховувати її основні характеристики, які можуть змінюватися у процесі навчання. У моделі А. Роджерса (Rogers, 2002) основні мотиваційні характеристики представлені візуалізовано на рисунку (5.2.3) (с. 231)⁶⁸¹:



Рис. 5.2.4. Сукупність мотиваційних характеристик

Значну кількість досліджень проблеми внутрішньої мотивації навчання дорослих було здійснено у США. Зокрема у 1961 р. С. Хоул (Houle) запропонував 3 типи орієнтацій учіння дорослих:

- а) орієнтація мети,
- б) орієнтація діяльності,
- с) орієнтація процесу навчання.

680 Роменець, В. А., & Маноха, І. П. (2003). *Історія психології ХХ століття*. Київ: Либідь.

681 Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Philadelphia: Open University Press.

Внутрішня мотивація навчальної діяльності дорослого, згідно з Ю. Кулюткіним і Г. Сухобською⁶⁸² (1997), неоднорідна, але може бути зведена до трьох типів:

- 1) утилітарна мотивація,
- 2) мотивація престижу;
- 3) мотивація навчання як самоціль (с. 63–67).

Утилітарна мотивація може бути вузькою, яка визначається тільки особистими потребами людини, і широкою, коли особисті потреби взаємопов'язані із соціальними. В обох випадках мотивація має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалювати цю практику. В іншому разі особиста потреба може збігатися з потребами виробництва або суспільства. Мотивація престижу теж є суттєвим стимулом для включення дорослого у процес навчання. У цьому разі він отримує задоволення від навчання, оскільки інші люди, які його оточують, не навчаються, що підвищує його статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища. Третій тип мотивації, коли знання набуваються заради самих знань, є найменше поширеною, хоча останнім часом зустрічається дедалі частіше.

На підставі вищезазначеного виокремлюють три типи дорослих, які навчаються (Кулюткін & Сухобская, 1972)⁶⁸³. Зокрема, це дорослі (Рис. 5.2.5):

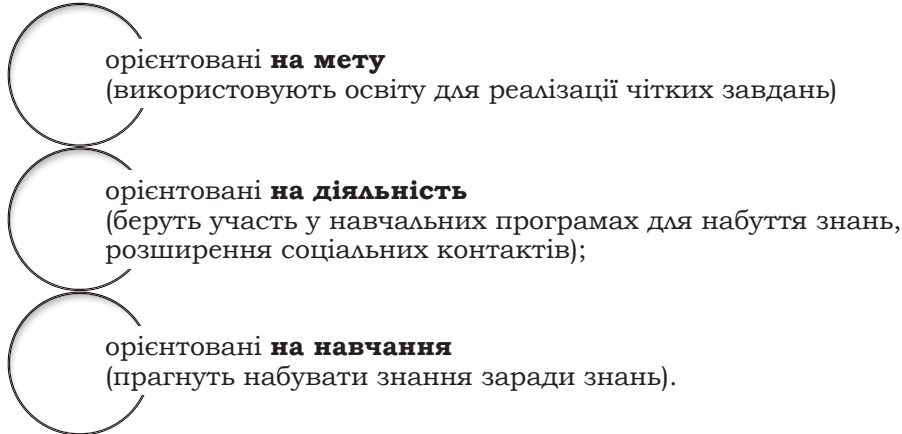


Рис. 5.2.5. Типи дорослих, які навчаються.

Доволі часто дорослі, які навчаються, можуть уособлювати у собі декілька типів, так само як і переходити з одного типу в інший залежно від ситуації.

682 Кулюткін, Ю. Н., & Сухобская, Г. С. (Ред.). (1972). *Мотивация познавательной деятельности учащихся*. Ленинград: НИИ 00В.

683 Там само.

Оскільки навчальна діяльність – це така сама діяльність, як і будь-яка інша, її можна характеризувати як діяльність взагалі. Отже, за умови, коли для людини найбільш актуальним є мотив досягнення, то і у навчальній діяльності цей мотив буде посідати важливе місце. Натомість якщо людині притаманний мотив уникнення невдачі, то і у процесі навчання її переслідуватимуть ті ж проблемами, що і у житті (суттєві побоюванні при складанні іспитів, труднощі при розв'язанні негативних наслідків власних помилок тощо).

Таким чином, для організації навчальної діяльності дорослих, які належать до різних цільових груп, при вивченні мотиваційної спрямованості до навчання слід мотивацію розглядати сукупно. Тільки у контексті сукупної мотиваційної сфери особистості можна побачити реальну структуру мотивів дорослого учня, що дасть можливість зіставити їх, виявити подібне й відмінне, виокремити очікування і потреби людини. У цьому сенсі доцільно додати думку П. Якобсона, який зазначив: «Істотні риси мотивації людини закладені не в індивідуальних особливостях її розвитку, а в особливостях її свідомості як суспільної істоти. Отже, визначення мотивації поведінки людини поза контекстом її соціальної сутності є принципово хибним» (Якобсон, 1969, с. 204)⁶⁸⁴.

Необхідність дослідження мотивації навчання дорослих обумовлена не тільки суттєвими матеріальним внесками в цю сферу, але й важливістю включення в арсенал методів і способів управління мотивацією.

Існують можливості примусити дорослу людину вчитися, але змусити її вчитися із задоволенням можна тільки через формування у неї відповідної мотивації. Водночас і до вивчення мотивації навчання доцільно підходити саме з точки зору її формування. Результати вивчення мотивації можуть стати вихідною позицією для створення засобів її формування, розвитку або корекції вже існуючої мотиваційної сфери. Цей аспект є надзвичайно важливим не тільки для дорослих, які вже навчаються, але й до потенційних учнів, мотивація яких ще не сформована, або через сукупність причин знаходиться на низькому рівні.

Мотивація учіння – це складна система спонукань, що зумовляють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, дій, вражень, уподобань). За Г. Костюком (1977), розуміння учіння як самостійної спрямованої діяльності індивіда визначає підхід до мотивації учіння як до суб'єктивних, внутрішньо пережитих рушійних сил певного виду активності⁶⁸⁵.

Психологічну структуру мотивації учіння складають три групи мотивувальних чинників. Перша група (потреби та інстинкти) стано-

684 Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение.

685 Костюк, Г. С. (1977). Про психологічні основи підвищення ефективності шкільного навчання. *Радянська школа*, 3, 8–57.

вить джерела активності. Їх аналіз дає відповідь на запитання: чому в індивіда розвивається стан активності (вважається, що природним підґрунтям мотивації учіння, у цьому сенсі, є рефлекс «що там?», який розвивається у відповідь на потребу в нових враженнях). Мотивувальні чинники другої групи визначають спрямованість активності, тобто те, чому індивід обирає саме ці, а не інші види активності (цю групу складають власне навчальні мотиви мотивації учіння). Мотивувальні чинники третьої групи – це емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції і динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі (Кремень, 2008, с. 28)⁶⁸⁶.

У цьому сенсі слід звернути увагу на пропозицію А. Маркової (1990), яка переконливо доводить, що при вивченні мотивації навчання слід проаналізувати компоненти мотиваційної сфери, які можуть здійснювати на неї суттєвий вплив⁶⁸⁷.

По-перше, це загальне ставлення до учіння, тобто певний емоційний аспект. По-друге, це цілі, які ставить перед собою дорослий учень. І, по-третє, це здатність або навіть спроможність людини вчитися.

Перший і другий компоненти визначають мету і ставлення до навчання. Здатність (спроможність) характеризує можливість вчитися, а це відіграє важливу роль при формуванні самооцінки учня: наскільки він вважає себе здатним, настільки він буде включений в освітній процес. Значення знання про свою навченість зростає для людей з вираженим мотивом уникнення невдачі. Невіра у свої здібності може сильно знизити бажання вчитися або сприяти виникненню негативних емоцій, небажанню вчитися.

Зробимо певні узагальнення, що, з одного боку, визначають необхідність урахування мотиваційних чинників в організації освітнього процесу дорослої людини, тоді як, з іншого, ще раз підкреслюють особливості його організації.

По-перше, доросла людина в силу певної внутрішньої потреби або зовнішньої ситуації приймає самостійне рішення щодо поновлення / продовження навчання, перенавчання та ін., яке у цьому разі є складовою самоосвітньої та саморозвивальної діяльності. Крім цього, варто додати і сформований світогляд дорослого учня, основу якого становить досвід (життєвий, соціальний, професійний), з позиції якого людина оцінює всю інформацію, що надходить.

По-друге, успішність навчальної діяльності дорослої людини значною мірою визначається елективністю, практикоорієнтованістю навчального змісту. Тобто людина вчить лише той матеріал, який її цікавить або який вважає важливим для подальшої діяльності.

686 Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

687 Маркова, А. К. (1990). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. Москва: Просвещение.

По-третє, така вибірковість зумовлена потребою автономії і формує прагнення невідкладно застосувати набуті знання у житті, що є своєрідним зворотним зв'язком навчальної активності й найбільше сприяє подоланню бар'єрів у навчанні. До означеного необхідно додати і результати дослідження, отримані Е. Десі, Л. Реан (Deci, & Ryan, 2000). Вчені довели, що позитивний зворотний зв'язок призводить до підвищення внутрішньої мотивації, натомість негативний, знижує ефективність діяльності, отже, знижує і внутрішню мотивацію (с. 236)⁶⁸⁸. Таким чином, успішне застосування знань також сприяє збільшенню внутрішньої мотивації дорослого учня.

Узагальнення напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників дає підстави для висновку про комплексність вивчення проблеми мотивації дорослих до навчання. Натомість сама мотивація залежить від сукупності багатьох чинників, які ніколи не бувають сталими, а змінюються залежно від життєвих ситуацій, які також завжди є багатовимірними і мінливими. Для досягнення ефективності суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії з аудиторією дорослих учнів, окрім спонукальних мотивів, необхідно з'ясувати інтереси, установки, схильності та методи навчання, що загалом здійснюють значний вплив на результат навчання.

Проаналізуємо у наступному підрозділі модель експериментального навчання Колба як підґрунтя для структурування стилів навчальної діяльності дорослої людини.

5.3. Модель експериментального навчання Д. Колба як практичне впровадження андрагогічного підходу

У попередніх підрозділах обґрунтовано необхідність урахування особливостей навчання дорослих (створення умов для самостійності, самореалізації, самокерованості; практикоорієнтованість навчання тощо). Окрім того навчання дорослої людини здійснюється в умовах певних обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо). Окрім того можлива наявність негативного попереднього життєвого досвіду, що формує низку бар'єрів (переважно психологічного характеру) в ефективному навчанні (стереотипи, установки, страх тощо). До цього слід додати, що зазвичай, доросла людина набуває знань у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову реалізуються у подальшій діяльності. Отже, дорослі не сприймають навчання лише у теоретично-лекційному режимі, водночас не можна здобути високу кваліфікацію у будь-якій галузі без глибокого знання теорії. Проте й навчання, яке ґрунтується на практичних діях, без

688 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227–268.

аналізу ситуацій, підведення підсумку також не може бути ефективним.

Зазначені особливості навчання дорослої людини ураховані у циклічній чотирьохступеневій емпіричній моделі навчання і засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонованій Д. Колбом (Kolb, 1984) у 1984 р.⁶⁸⁹, яку справедливо вважають продовженням ідей М. Ноулза.

Підкреслюючи значення моделі Д. Колба, польські дослідники порівнюють її із теорією динаміки Ньютона. Тільки у разі Ньютонівської теорії явища стосуються фізичної дійсності, тоді як у теорії Д. Колба – це дійсність розвитку компетенцій людини. Модель Д. Колба не тільки описує механізми, але й цілісно відтворює те, що до нього зробили відомі психологи й філософи (Дж. Піаже, К. Левін, У. Джеймс, К. Густав, Дж. Деві). Модель забезпечує підґрунтя для використання більш широкої палітри видів діяльності, порівняно з традиційними, які необхідні для розвитку людини (Ryżak, nd)⁶⁹⁰.

Опираючись на досвід попередників, Д. Колб зауважив, що для забезпечення послідовності навчання цикл має складатися із 4 обов'язкових процесів, які включають усвідомлення конкретного досвіду, спостереження та рефлексію, абстрактну концептуалізацію, узагальнення та активну експериментальну діяльність. За словами Г. Гібса та Т. Хабешау (Gibbs, Habeshaw, 2001), це означає необхідність пов'язувати теорію й практику так, що навчання відбувається через виконання дій⁶⁹¹.

Цикл починається з занурення того, хто навчається, у певний досвід, що надає йому змогу рефлексувати з метою визначення ролі цього досвіду. Виходячи із результатів рефлексивного спостереження, ті, хто навчається, роблять певні логічні висновки (абстрактна концептуалізація) й можуть додати свої власні висновки, теоретичні конструкції й інші узагальнення. Ці висновки і конструкції спрямовують рішення і дії (активне експериментування), які призводять до нового конкретного досвіду.

Процес навчання представлено авторами схематично у формі кола, в чотирьох точках якого по вертикальному і горизонтальному радіусу послідовно розташовані чотири головні компоненти: конкретний досвід; спостереження і роздуми; засвоєння абстрактних понять та узагальнень; випробування (перевірка) змісту понять в нових ситуаціях і знову повернення до конкретного досвіду (Рис. .5.3.1).

689 Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

690 Ryżak, B. (nd). *Dlaczego warto znać Cykl Kolba*. URL: <http://humanly.pl/cykl-kolba/>

691 Gibbs, G., & Habeshaw, T. (2001). *Preparing to teach. An introduction to effective teaching in higher education*. UK: Gromwell Press.

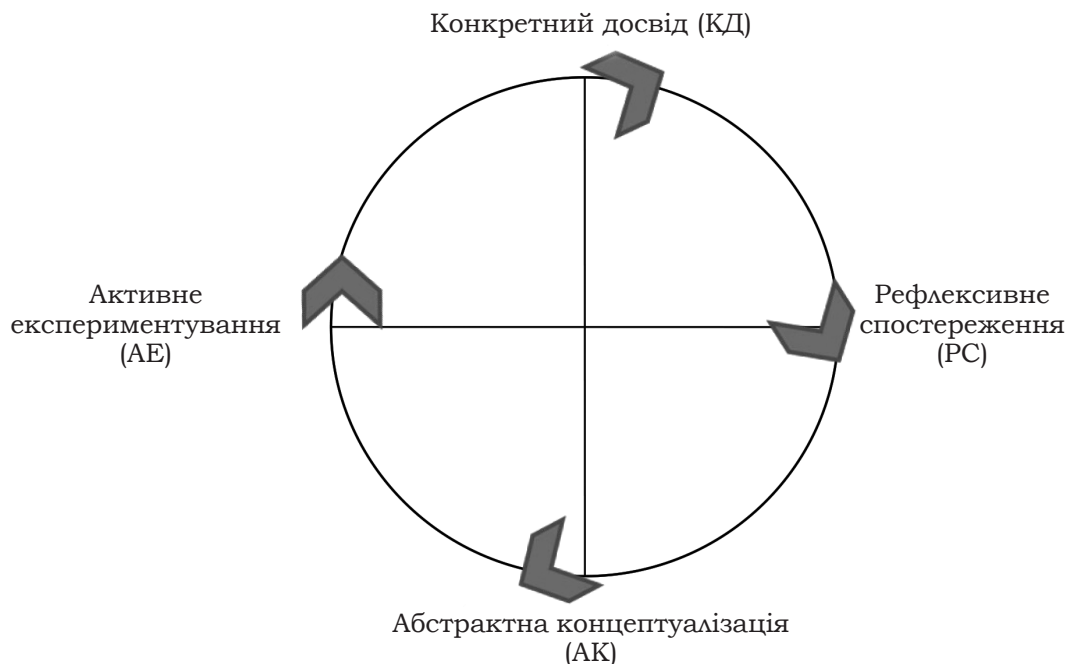


Рис. 5.3.1. Цикл навчання Д. Колба.

Навчання Д. Колб розглядає як два континууми: полюс першого – це конкретний досвід та формування абстрактних понять, тоді як полюс другого – рефлексивне спостереження і активне експериментування. Горизонтальна вісь називається континуумом обробки, відображає спосіб, за допомогою якого ми навчаємося. Вертикальна вісь – це континуум сприйняття, показує, як людина реагує на процес навчання. На думку вченого, людина ніколи не може перебувати відразу на двох кінцях однієї і тієї ж вісі.

Модель має сукупність ключових особливостей:

- Навчання організовано як циклічний процес взаємопов'язаних етапів, кожний цикл є початком для наступного. Процес починається із досвіду і ніколи не переривається.
- Цикли не тільки міняють один одного у певній послідовності, але й попарно протистоять один одному: конкретному досвіду протистоїть абстрактна концептуалізація, активному експерименту – рефлексивне спостереження.
- Навчання відбувається у контексті повсякденного життя і досвіду та здійснюється не лише у межах формального навчання.

Таким чином, увесь процес навчання дорослих можна представити як завершений цикл з чотирьох етапів (від практики до практики), кожний з яких має певний зміст, а його результат використовується на наступному етапі (Табл.5.3.1).

Таблиця 5.3.1

Зміст етапів навчальної діяльності за Д. Колбом

| Етап | Зміст етапу | Що він дає для наступного етапу |
|-------------|---|---|
| 1. | Конкретний досвід діяльності | Матеріал для виявлення сутності і взаємообумовлених відносин у діяльності |
| 2. | Рефлексія змісту набутого досвіду | Матеріал для формування узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності |
| 3. | Концептуальне осмислення усвідомленого досвіду – розроблення абстрактних уявлень і понять-концепцій | Матеріал для формування і здійснення планів конкретної діяльності з опорою на узагальненні уявлення щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності |
| 4. | Новий акт діяльності за планами, створеним на основі концепції | Матеріал, більш цінний у смисловому сенсі, щодо виявлення сутності і взаємозумовлених відношень у діяльності |

Схарактеризуємо дії суб'єктів навчання на кожному етапі (для уникнення зайвої формалізації у цьому випадку того, хто навчає, називаємо викладачем).

Етап I. *Практичний досвід*. Викладач визначає провідні проблеми, які можуть визначати мотивацію і предмет навчання. Ті, хто навчається, отримує нову інформацію, яка вимагає оцінки викладача.

Види діяльності: групове розв'язання проблем; аналіз контекстних ситуацій; практичне заняття; рольові ігри; робота у малих групах. Викладач надає допомогу щодо конструювання змісту курсу, чітко встановлює цілі навчання, визначає види діяльності, надає інформацію щодо правил, за якими необхідно працювати. Значення цієї інформації спрямовано на усвідомлення ролі цих занять і посилення мотивації.

Що викладач має з'ясувати? Які виникли питання щодо виконання завдань? Чи потрібна додаткова інформація? Чи можуть слухачі дати більш детальні відповіді? Як можна узагальнити набутий досвід? Чи існують альтернативні можливості у розв'язанні питань? Скільки потрібно ще часу на виконання роботи?

Етап II. *Усвідомлення досвіду*. Відбувається аналіз власного досвіду та інформації, здобутої на першому етапі. *Види діяльності*: обговорення у малих групах; загальна дискусія, звіт малих груп. Роль викладача полягає у наданні допомоги щодо осмислення подій першого етапу та

власного практичного досвіду. Ті, хто навчаються, обмінюються ідеями і досвідом. Викладач активізує дискусію.

Що викладач має з'ясувати? Як можна узагальнити події, які відбувалися на першому етапі? Думка тих, хто навчається, з приводу ефективності практичного заняття? Ви погоджуєтесь (не погоджуєтесь) з тим, як відбувається навчальна діяльність? Чи є інша думка? Чому Ви не ... (зробили, зробили саме так, обрали таку траєкторію, підхід)?

Етап III. *Теоретичні концепції.* Відбувається інтерпретація підсумків, дискусій, що відбулися на другому етапі. Формуються нові знання на підставі здійсненого аналізу. Ті, хто навчається, піддають інтерпретації висновки, зроблені на другому етапі, з метою обґрунтування принципових положень. *Види діяльності:* узагальнюючі групові дискусії, підсумкова лекція, демонстрації певних ситуацій. Роль викладача полягає у наданні допомоги щодо активізації пізнавальної діяльності дорослих. Саме на цьому етапі особливе значення має компетентність викладача, його здатність у спонуканні учнів до навчання через пошуки відповідей на питання. Викладач спрямовує слухачів, допомагає їм зосередитися на важливості їхнього практичного досвіду задля усвідомлення результатів навчання. Для цього існує два шляхи. По-перше, можна узагальнити висновки у вигляді заключної лекції; по-друге, можна поставити запитання слухачам, що сприятиме формулюванню особистих висновків у ході обговорення. Такий підхід вимагає від організатора навчання досвіду й умінь проводити групову роботу та спрямовувати дискусію.

Що викладач має з'ясувати? Чому навчилися слухачі у результаті роботи? Яке значення це має для них? Чи існує у цьому певна закономірність? Що допомогло б краще зрозуміти навчальний матеріал? Які провідні теми ми зачепили у процесі нашого обговорення? Як предмет нашого обговорення стосується Вас особисто? Які висновки Ви можете зробити щодо себе?

Етап IV. *Практичне використання.* Відбувається встановлення зв'язків між вивченим матеріалом, новими знаннями через доцільно використовувані технології навчання у процесі виконання практичних завдань, розроблення програм подальшої самоосвіти.

З метою усвідомлення важливості й значення навчання, воно має бути пов'язаним із реальними життєвими ситуаціями тих, хто навчається. На цьому етапі слухачі встановлюють зв'язки між навчальним матеріалом й реальним життям. Результати цієї роботи закріплюються у процесі виконання практичних завдань й під час планування щодо майбутнього використання набутих знань після завершення навчання. *Види діяльності:* складання плану дій; дискусії; практичне відпрацювання нових навичок.

Викладач на цьому етапі виконує роль наставника. У процесі самостійного виконання завдань він може допомагати слухачам, спонукати їх до практичного застосування нових знань і навичок.

Що викладач має з'ясувати? Що найбільше сподобалося слухачам? Як можна на практиці у конкретній ситуації використати здобуті знання? Як можна використати набуті знання через певний час після завершення навчання? Чи є галузі, напрями, де набуті знання можна використати з найбільшою доцільністю?

З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу.

Модель легко вписується у будь-який освітній процес дорослих, оскільки її можна реалізовувати з будь-якого етапу. Наприклад, починаючи з концептуалізації (лекції, семінари, індивідуальна робота з літературою), можна рухатися до планування (керування учнями згідно з індивідуальними планами) і досвіду (учень веде щоденник, створює фільми, пише проекти чи використовує інші способи фіксації набутого досвіду). Процес навчання завершується рефлексією (систематизація даних, різні методи оцінювання тощо).

Кожна фаза циклу вимагає певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел використовуються для набуття першого персонального досвіду роботи зі змістом. Діяльність у дискусії, робота у малих групах примушують тих, хто навчається рефлексувати щодо власного досвіду і досвіду інших. Виконання спеціальних вправ прогностичного характеру, написання дослідницьких робіт розвиває абстрактну концептуалізацію. Розроблення проектів спонукає тих, хто навчається, використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях.

Б. Барнетт (Barnett, 1994) додав до чотирьох складових циклу Д. Колба п'ятий компонент – планування (англ. *planning for implementation*), який включається в навчальний цикл між фазами абстрактної концептуалізації та активного експериментування. Планування спрямоване на розроблення конкретного плану дій, який потім впроваджується на фазі активного експериментування. Включення фази планування в навчальний цикл є доцільним, оскільки, по-перше, саме на цьому етапі відбувається підготовка учасників до завершальної фази активного експериментування, по-друге, створюються механізми для подальших дій та навчання. У процесі аналізу результатів реалізації плану, який стає новим конкретним досвідом учнів, емпіричний навчальний цикл починається знову (с. 6)⁶⁹².

Необхідно додати, що освітня діяльність, незважаючи на свою прагматичність, завжди має розвивальний характер. Оскільки дорослі, які навчаються, не просто отримують нову інформацію чи відпрацьовують конкретні навички. У процесі навчання відбувається зміна ментальних

692 Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

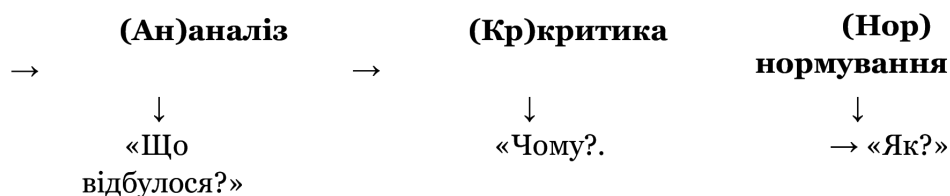
моделей: оновляється зміст професійної діяльності, удосконалюються навички, можуть змінюватися смислові установки і цінності.

Розвивальний характер освітньої діяльності дорослої людини можна представити у вигляді трьох площин, в межах яких і відбувається розвивальна діяльність:

- 1) власне діяльність;
- 2) рефлексія діяльності;
- 3) методологія як сукупність цінностей, ідей, концепцій, методів і засобів, спрямованих на вирішення проблем.

Процесуально схема відтворюється за відповідним алгоритмом.

Той, хто навчається, виконує певну діяльність, у процесі якої стикається з проблемами, труднощами, що спонукає до рефлексивного оцінювання і участі у трьох процесах, сукупність яких становить модель розвитку діяльності (Рис. 5.3.3):



(Ан)аналіз – дослідження, вивчення власної діяльності – реконструкція дій і фіксація моменту виникнення проблеми. Результатом аналізу є відповідь на запитання «Що відбулося?».

(Кр)критика – виявлення причини труднощів, проблеми. Для цього необхідно зіставити свої дії (дійсність) з нормою (що має бути за критеріями), яка знаходиться у методологічній площині → знайти точки неспівпадіння → зафіксувати суперечність і визначити проблему. Результатом критики є відповідь на запитання «Чому?».

(Нор)нормування – розвиток діяльності → обґрунтування ідей, формулювання гіпотез, створення нової норми, пошук шляхів вирішення проблеми. Результатом критики є відповідь на запитання «Як?».

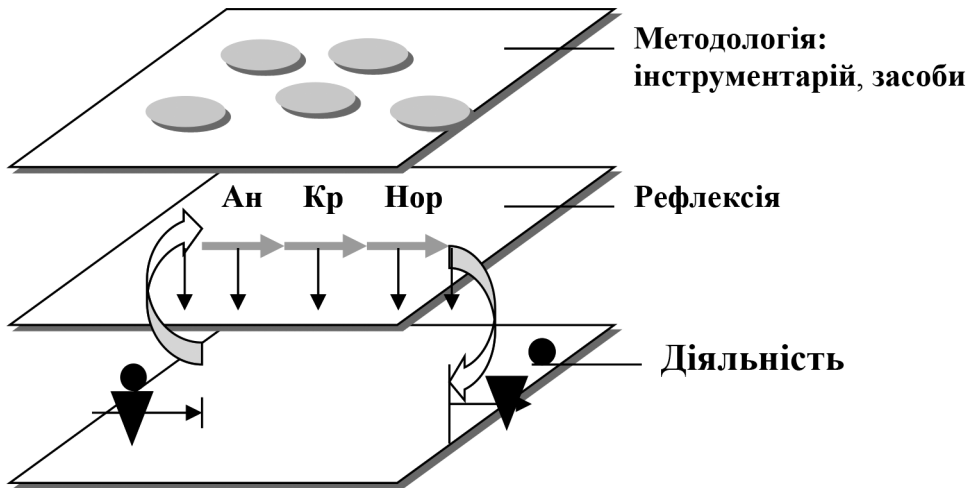


Рис. 5.3.3. Модель розвитку діяльності.

Модель розвитку діяльності уможливає конкретизацію: як саме відбуваються етапи рефлексії і абстрактної концептуалізації у моделі Д. Колба, тобто конкретизацію самого циклу навчання.

Процес удосконалення навичок, підвищення професійної майстерності не завершується, і його можна представити у вигляді спіралі розвитку компетентності: від неусвідомленої некомпетентності (навички несформовані, неусвідомлене використання набутих навичок на практиці) до усвідомленої некомпетентності (розуміння необхідності подальшого розвитку, навичок нового рівня, усвідомлене використання набутих навичок на практиці).

Ще один приклад візуалізації розвитку діяльності, які відображають послідовні етапи здійснення практики, в моделі Д. Колба (Рис. 5.3.4).

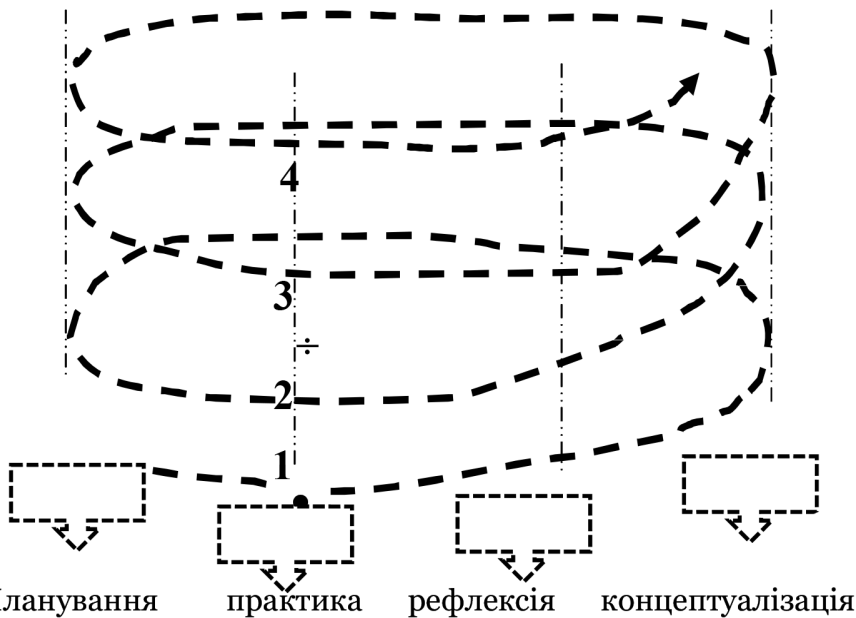


Рис. 5.3.4. Розвиток діяльності в концепції циклу Д. Колба:
 1, 2, 3, 4 – послідовні етапи здійснення практики

Отже, реалізація циклічної чотирьохступеневої моделі навчання і засвоєння нової інформації в освіті дорослих надає можливість більшою мірою враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їхнього навчання, забезпечити його змістовність і збалансованість, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас ця модель потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, у процесі підвищення кваліфікації, у неформальній освіті дорослих.

Організація процесу навчання дорослих є багатовимірною проблемою, до якої зверталось багато дослідників. Принагідно нагадаємо, що важливо розуміти особливості різних моделей і підходів до навчання дорослих.

Найбільш відомі з них є такі:

Навчання дією (Action Learning). Р. Реванс звернув увагу на роль досвіду і рефлексії, зворотного зв'язку в процесі навчання дорослих людей.

«Шість стадій навчання». П. Бремлі представляє процес навчання, викладений в попередньому пункті, збільшивши його з чотирьох до шести етапів.

«П'ять ступенів навчання». А. Бейтсон описує навчання як процес пізнання себе;

Метод навчання, запропонований Г. Мінцберг, на основі сучасних досягнень у сфері навчання дорослих.

ВИСНОВКИ

Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (*Указ Президента України, 2013*), що значно активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих задля відповідності зазначеним пріоритетам, зокрема у напрямі підвищення ефективності функціонування освіти впродовж життя в Україні необхідним є впровадження сукупності заходів. Освіта дорослих в Україні дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів навчання, трансформація устаєлених структур і провайдерів освіти дорослих.

Наразі в Україні наявна певна позитивна увага з боку відповідних органів публічної влади до проблеми формування та впровадження політики освіти і навчання дорослих. В умовах структурної перебудови економіки й активного переходу України на ринкові умови дедалі більшої актуальності набуває формування готовності населення нашої країни адаптуватися до пролонгованих змін. Відродження вітчизняних соціокультурних традицій, збагачених досвідом світового розвитку, призведе до формування суспільства, в багатстві й різноманітності соціальних структур якого мають бути зреалізовані глобальні тенденції освіти впродовж життя.

Характеризуючи трансформаційні зміни, що відображають реальний стан освіти дорослих в Україні у сучасний період, необхідно звернути увагу на наявність сукупності суперечливих чинників.

По-перше. Загальновизнаним фактом є те, що найбільш затребуваною освіта стає в період підйому економіки або навпаки її кризового стану. Принагідно нагадаємо, що серед багатьох інших для розвитку системи освіти дорослих у європейських країнах є, принаймні, три вагомих передумови: постійне ускладнення технологічних рівнів і процесів; інтенсивне старіння населення; посилення світових міграційних процесів. Для України актуальність освіти дорослих зумовлена додатковими чинниками, серед яких – необхідність адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов; суттєве зниження зайнятості економічно активного населення; втрата необхідного рівня кваліфікації різними категоріями молоді та дорослих; значна кількість функціонально неграмотних дорослих. Не можна не брати до уваги ще одну важливу передумову – падіння статусу багатьох інтелектуальних професій, зростання безробіття; урбанізація, що загалом також вимагає

масового навчання, перепідготовки, формування нових професійних і соціальних навичок дорослої людини.

По-друге. Україна чітко визначила вектор свого розвитку, який спрямовано на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення приєднання до європейського простору. Проте в країнах ЄС освіта дорослих давно вже стала складовою загальнодержавної політики як за змістом суспільного розвитку країн, так і сутністю освітньої політики, тоді як в Україні надзвичайно вагома потреба в освіті дорослих поки що повною мірою не озвучена суспільством, державою, зацікавленими суб'єктами цього освітнього напрямку. Сектор освітніх послуг для дорослих нині є безсистемним, ситуативним, спонтанним, його діяльність переважно представлена недержавними установами та громадськими організаціями. Принципи відбору змісту для цієї освітньої ланки є традиційними, зазвичай багато уваги приділяють спеціалізованим знанням, які швидко застарівають, натомість реальні потреби сучасного виробництва, розвиток навичок міжособистісного спілкування залишаються поза увагою (DVV International, 2011, с. 116)⁶⁹³.

Необхідно зазначити, що в Україні освіта дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення української держави і громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна схарактеризувати як ставлення до особистої справи й переважно завданням комерційної освіти. Усвідомлення того, що місія освіти дорослих значно ширша і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя і не лише на ринку праці тільки закорінюється в українському суспільстві.

У країні не існує фінансового стимулювання, підтримки і заохочення освіти дорослих в країні, зокрема податкових пільг, безпосередніх виплат на освіту дорослим тощо. Отже, країна лише підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, тому необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, що будуть підпорядковані єдиній меті.

По-третє. В Україні освіта дорослих стикається з низкою проблем, які суттєво гальмують її розвиток. Серед показників, що демонструють недосконалість цієї системи, варто назвати такі: лінійний характер набуття знань, що передбачає нарощування компетенцій, що вже є у дорослої людини, а не її постійний розвиток (оновлення) і зміни відповідно до швидко змінюваних потреб ринку праці, розвитку техніки і технологій; виникнення нового дисбалансу, породженого швидким розгалуженням вищої освіти в Україні: з одного боку, збільшується кількість фахівців з вищою освітою, з іншого – не вистачає потужностей

693 DVV International. (2011). *Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду: збірка матеріалів*. Київ: DVV international.

для доведення їх до рівня, необхідного для продуктивної праці; швидке зростання освітніх пропозицій (збільшення провайдерів, різноманітність форм і освітніх пропозицій та ін.) без урахування потреб споживачів цих послуг, що загалом не завжди має позитивні наслідки.

Дві з останніх зазначених проблем безпосередньо корелюються із висновками Аналітичного звіту з визначення політики навчання дорослих в Україні (2018 р.), де зазначено, що одним із головних викликів на шляху розвитку України нині є дефіцит людських ресурсів, компетентність яких відповідає сучасним вимогам ринку праці. Названо п'ять основних проблем, що призвели до дефіциту людських ресурсів (Колишко, & Лазоренко, 2018)⁶⁹⁴.

Без створення повноцінної системи освіти дорослих, яка б урахувала українську специфіку, особливості вітчизняного соціального, морального, регіонального, культурного, психологічного досвіду, не можна розробляти плани перебудови суспільства, культури, економіки, розбудовувати загальну стратегію розвитку країни.

Для цього необхідно:

По-перше, необхідно визнати освіту дорослих невід'ємною складовою вітчизняної системи освіти й розроблення відповідного комплексу заходів нормативного й правового регулювання. У переліку пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки України має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих. *По-друге*, важливим є питання розроблення критеріїв потреб, планування, контролю, звітності, а також вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих. Зазначене вимагає створення системи добору статистичної інформації щодо освіти дорослих на національному, регіональному й місцевому рівнях. Важливою проблемою є створення державних центрів з підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки андрагогів (організаторів процесу навчання дорослих), що сприятиме підвищенню рівня компетентності фахівців, які працюють з дорослим населенням. До нагальних потреб також треба віднести й створення факультетів і кафедр андрагогіки в усіх закладах вищої педагогічної освіти і в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти. *По-третє*, особливої уваги потребує розроблення механізмів щодо визнання і сертифікації неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом яких має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду і знань особистості.

Водночас пріоритетним вважаємо введення в дію Закону України «Про освіту дорослих»; підтримку й розвиток соціального діалогу між

694 Колишко, Р., & Лазоренко, О. (2018). *Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт*. Київ: Громадська Синергія.

органами державної влади й місцевого самоврядування, роботодавцям, а також Національною академією педагогічних наук України і закладами вищої, професійної (професійно-технічної) освіти, найманими працівниками й самозайнятими особами з питань впровадження системи освіти упродовж життя та розподілу відповідальності за результати навчання; створення умов для пролонгованого особистісного і професійного розвитку громадян України; розвиток системи підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих; сприяння ефективному впровадженню сучасних форм і методів організації професійного розвитку персоналу, здійснюваного на андрагогічних засадах; впровадження сучасних багатоканальних моделей фінансування професійного розвитку персоналу; створення механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алексєєва, М. И. (1974). *Мотиви навчання учнів: посібник для вчителів*. Київ: Рад. Школа.

Ананьєв, Б. Г. (1961). *Теория ощущений*. Ленинград: ЛГУ.

Ананьєв, Б. Г. (1971). Структура развития физиологических функций взрослого человека. В Б.Г.Анаьєв (Ред.), *Возрастные особенности взрослых в различные периоды зрелости* (с. 5–13). Ленинград.

Ананьєв, Б. Г. (1980) *Избранные психологические труды* (ред. А. А. Бодальова, & Б. Ф. Ломова). Москва: Педагогика.

Ананьєв, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

Аніщенко, О. В. (2017). Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*, 2(19), 155–163.

Аніщенко, О. В. (2018). Професійна підготовка і сертифікація андрагогів: досвід і перспективи. В В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* (с. 165–174). Київ: Знання України.

Афонин, А., Гибсон, М., Деревягина, Л., Корсаков, М., & Лысенко, А. (nd). *Ключевые компетенции российских менеджеров*. URL: <http://www.delphi-project.ru>

Бабанский, Ю. К. (1988). *Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для студентов педагогических институтов* (ред. В. И. Журавлева). Москва: Просвещение.

Бабушко, С. Р. (2013). Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери. *Людознавчі студії. Педагогіка*, 27, 46–58.

Базелюк, В. В., Возгова, З. В., Димухаметов, Р. С., Дудина, А. И., Забродина, И. В., & Корзунова, Л. Г. (2010). *Теория и технология непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: учебное пособие*. Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 2010. – 284 с

Баланюк, Ю. (2020). *В Україні почнуть визнавати самоосвіту*. URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2020/06/5/7254524/>

Баніт, О. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі*. Київ: ДСК-Центр.

Барабаш, О. (2012). Специфіка організації неперервної освіти у Канаді. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 43–45.

Барабаш, О. (2013). *Розвиток неперервної освіти у Канаді*. Львів: ЗУКЦ.
Батракова, И., Жданов, А., & Тряпицын, А. (2016). Ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых. *Человек и образование*, 3(48), 145–150.

Беккер, Я. (2006). «Евростандарт» германского высшего образования. *Высшее образование в России*, 10, 131–140

Бим-Бад, Б. М., & Гавров, С. Н. (2010). *Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография*. Москва: «Интеллектуальная книга. Новый хронограф».

Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика* (ред. Н. Г. Нічкало). Хмельницький: ХмЦНТЕІ.

Бідюк, Н. М. (2010). *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

Боревская, Н. Е. (2012). Обеспечение доступности и привлекательности среднего профессионального образования в КНР. *Педагогика*, 7, 109.

Бусько, М. Б. (2013). Навчання іммігрантів у Канаді. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 20–28.

Валькова, Н.А. (2006). Подготовка преподавателей сферы образования взрослых за рубежом. *Постдипломное образование: проблемы качества: материалы VI Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики*. Санкт-Петербург: ГАППО.

Василенко, О. В. (2014). Освіта дорослих у контексті неперервної освіти: сучасні підходи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2, 34–42.

Василенко, О.В. (2016). Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід). В О.В. Аніщенко (Ред.), *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика* (с. 68–129). Київ: ІПОД НАПН України.

Василькова, Т. А. (2002). *Андрогогика: Учебно-методическое пособие*. Москва: КНОРУС

Василькова, Т. А. (2013). *Основы андрагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика»*. Москва: КноРус.

Веремейчик, Г. (2008). Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики. *Адукатор*, 2(14), 20–21.

Веремейчик, Г., & Карпиевич, Д. (2006). Развитие образования взрослых в Беларуси. *Адукатар*, 2(8), 15–23.

Вернадский, В. И. (1991). *Научная мысль как планетарное явление*. Москва: Наука.

Верховцева, Л.Л. (2003). Социальные особенности модернизации российского образования. *Вопросы интернет-образования*, 16. URL: http://vio.uchim.info/Vio_site/cd_site/Articles/title_1-30.htm#16

Вершловский, С. (nd). *Образование взрослых в России: вопросы теории*. URL: <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html>

Вершловский, С. Г. (2005). Встреча со специалистом. *Новые знания*, 2, 20–24.

Видишко, Н. В. (2008). Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 125, 59–62.

Вовк, А. П. (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ: Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

Войтко, В. И. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.

Волярська, О. С. (2015). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій і установ*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Волярська, О. С. (2015а). *Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти*. Запоріжжя: Кругозір.

Воронин, А. С. (2006). *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ.

Всемирный банк. (2003). *Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы* (перевод с англ.). Москва: Издательство «Весь мир».

Вульфсон, Б. А., & Малькова, З. А. (1996). *Сравнительная педагогика: учеб. пособие для университетов, педагогических институтов, институтов повышения квалификации работников образования*. Москва; Воронеж: МСПИ.

Гартеншлегер, У. (Ред.). (2010). *Европейское образование взрослых за пределами ЕС* (пер. с англ. О. Вербовой). Киев: Энергия.

Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство.

Глобальное измерение. (2009). *Неформальное образование молодежи и взрослых*. URL: <http://www.global-d.ru/new cms/indexdb1c.php?id>

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Горбунова А. (2013). Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності». *Філософія освіти*, 2(13), 66–114.

Грендстафф, М. (1982) *Неформальное образование как концепция. Неформальное образование как концепция*, 1–2, 155–158.

Гриневич, Л. М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Громкова, М.Т. (2005). *Андрагогика: теория и практика образования взрослых*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.

Громкова, М. Т. (2006). *Андрагогическая модель целостного образовательного процесса*. (Дис. д-ра пед. наук). Московский государственный университет технологий и управления, Москва.

Давидова, В. Д. (2008). *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*. (Дис. канд. пед.наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Даль, В. (1978). *Толковый словарь живого великорусского языка* (Т.1. А-З). Москва: Русский язык.

Даниленко, Н. (2006). Профессия – андрагог. *Обруч*, 5. URL: <http://www.obruch.ru/index.php%3Fid%3D8%26n%3D7%26r%3D9%26s%3D27>

Данилов, М.А. (1971). *Проблемы методологии и методики дидактических исследований*. Москва: Педагогика.

Дем'яненко, Н. (2011). Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. *Актуальні проблеми вищої школи. Педагогічні науки*, 2, 39–44.

Державна служба статистики України. (nd). URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Деркач, Т. А (2012). Засвоєння хімічних знань студентами з різними стилями і стратегіями навчання: вплив комбінації стилів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 59–66.

Деркач, Т. М. (2015) Стилi навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки*, 127, 41–50.

Деркач, Ю. (2008). Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*, 23, 17–22.

Десятов, Т. М. (2005). *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*. Київ: АртЕк.

Дистервег, Ф. А., & Ротенберг В. А. (1956). *Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.

Доронина, И. В. (2007). *Факторы формирования мотивации учения при переподготовке специалистов*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html

ЕК. (2006). *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006*. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>

Жданов, А. В. (2015). Обобщение опыта профессиональной подготовки и деятельности специалистов-андрагогов в системе образования взрослых современной Европы. *Академия профессионального образования*, 1(43), 26–30.

Железов, Б. В. (2010). Анализ политики стран – членов ОЭСР в области признания результатов неформального и информального образования. *Вестник международных организаций*, 1(27), 51–62.

Загвязинский, В. И. (2001). *Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия»

Закон об обучении взрослых Эстонии. (2015). URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/taiskasvanute_koolituse_seadus_01072015_ru.pdf

Закон об обучении взрослых. RT I, 1998, 71, 1200. (1998). URL: <http://gur.ee/rus/pdf/zakoninarusskom/30.pdf>

Занков, Л. П. (1990). *Избранные педагогические труды: объективные закономерности обучения и развития младших школьников*. Москва: Педагогика.

Західноукраїнський Ресурсний Центр. (nd). URL: <https://zurc.org/pro-nas/>

Зель, І. О. (2009). *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Черкаси.

Змеєв, С. И. (1995). Андрагогика: становление и пути развития. *Педагогика*, 2, 64–67.

Змеєв, С. И. (1998). Наука XXI века: андрагогика. *Высшее образование в России*, 2, 76–79.

Змеєв, С. И. (1999). *Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых*. Москва: ИОО МО РФ.

Змеєв, С. И. (2001). *Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

Змеєв, С. И. (2007). *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва ПЕР СЭ.

Зоїдзе, Д. Р. (2016). Сучасний ринок праці: вивільнення найманих працівників як чинник структурної невідповідності між попитом та пропозицією. *Проблеми економіки*. 2. 59- 65.

Зязюн, І. А. (Ред.). (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: «Віпол».

Игнатова, Н. Ю. (2005). *Бытие взрослого в мире: философский анализ*. (Автореф. дис. д-ра. филос. наук). Уральский государственный университет имени А. М. Горького, Екатеринбург.

Ильин, И. А. (1994). *Поющее сердце. Книга тихих созерцаний* (Т. 3.). Москва: Русская книга.

Институт образования взрослых РАО. (2000). *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Том IV. Книга 2. Проектирование новых институциональных форм образования педагогов*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

Институт стран Азии и Тихоокеанского региона. (2004–2008). *Конституция Республики Корея*. URL: <http://www.isatr.ru/>

Источники образовательного права в нордической правовой системе. (nd). URL: https://www.eurasialegal.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1871:2013-02-26-03-

Іжевська, Н. (2005). Підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти Канади. *Професійно-технічна освіта*, 1, 35–38.

Ізбаш, С. (2017). Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. *Наукові записки. Педагогіка*, 1, 80–84

Каган, М. С., Князева, Е. Н., & Курдюмов, С. П. (2007). *Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации* (Т. 2; науч. ред. Жилина А. И.). Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО.

Калицкий, Э. М. (Ред.). (2011). *Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения* (пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко). Минск: РИПО.

Кананькина, Е. С. (2013). Источники права об образовании в социалистической системе Китая. *Социодинамика*, 6, 137–158. DOI: 10.7256/2306-0158.2013.6.456.

Капченко, Л. М. (2014). Інформаційно-комунікаційна модель дистанційного професійного навчання безробітних. *Ринок праці та зайнятість населення*, 2(39), 39–42.

Карпенко, М. М. (2015). *Освіта протягом життя як чинник людського розвитку. Аналітична записка.* URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/1865/>

Карпенко, М. П. (2009). *Когномика.* Москва: Издательство Современного гуманитарного университета

Кларин, М.В. (2002). *Корпоративный тренинг от А до Я: Научно-практическое пособие.* Москва: «Дело».

Климов, С. М. (1998). *Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления.* Санкт-Петербург: СПбУЭФ, «Знание».

Клім–Клімашевська, А (2016). Про систему освіти Польщі. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 147, 12–19.

Ковалев, А. Г. (Ред.). (1966). *Психология.* Москва: Просвещение.

Коваленко, О. Г. (2016). *Психологія міжособистісного спілкування осіб похилого віку.* (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Козіна, А. В. (2015). Мотивація навчання дорослих у контексті теорії самодетермінації. *Молодий вчений*, 2(6), 396–398.

Козлов, Н. И. (nd). Личностный рост. В *Психологос: Энциклопедия практической психологии.* URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyu_rost

Колесникова, И. А., Марон, А. Е., & Тонконогая, Е. П. (2003). *Основы андрагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических*

учебных заведений (под ред. И.А. Колесниковой). Москва: Издательский центр «Академия».

Колесникова, И. А., Марон, А. Е., & Тонконогая, Е. П. (2003). *Основы андрагогики: Учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия»

Колишко, Р., & Лазоренко, О. (2018). *Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт*. Київ: Громадська Синергія.

Комраков, Е.С. (2004). *Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного образования*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Москва.

Конституция Финляндии. (1919). URL: <http://worldconstitutions.ru/?p=1067>

Костюк, Г. С. (1977). Про психологічні основи підвищення ефективності шкільного навчання. *Радянська школа*, 3, 8–57.

Краевский, В. В., & Лернер, И. Я. (Ред.). (1983). *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва: Педагогика.

Краевский, В. В. (2003). *Общие основы педагогики: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».

Крайг, Г. (2008). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* (2-ге вид.). Київ: Пед. думка.

Кремень, В. В., & Ільїн, В. В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.

Крупкин, А., Литвинова, Н., Маркушева, В., & Иванова, Л. (2007). *Обучающийся регион как мировой феномен*. URL: http://oldsite.despb.com/2007/05/blog-post_1.htm

Кузнецова, И. (nd). *Обучение социальному проектированию: глоссарий*. URL: <http://voluntary.ru/dictionary/875>

Кузьмин, В. П. (1986). *Принципы системности в теории и методологии К.Маркса*. Москва: Политиздат.

Кукуев, А. (2006). Профессионально-личностные требования к андрагогической подготовке педагогов в системе вузовского и постдипломного образования. *Известия высших учебных заведений. Северо-кавказский регион. Общественные науки*, 51–54

Кукуев, А. И. (2006а). О становлении образования взрослых в России. *Психология и педагогика*, 14(69), 37–42.

Кукуев, А. И. (2007). Андрагогическая подготовка педагогов в системе вузовского и постдипломного образования в контексте стратегии развития российского образования в XXI веке. В Е.В. Бондаревская

(Ред.), *Методологическая сфера образования: современные научные подходы* (с. 349–407). Ростов-на-Дону: «Булат».

Кукуев, А. И. (2008). *Андрагогический подход в образовании взрослых*. Ростов-на-Дону: Из-во «Булат».

Кулюткин, Ю. Н. (1985). *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение.

Кулюткин, Ю. Н., & Сухобская, Г. С. (Ред.). (1972). *Мотивация познавательной деятельности учащихся*. Ленинград: НИИ 00В.

Лагутіна, І. (2014). *Особисті немайнові трудові права працівників у системі трудових прав*. Одеса: Фенікс.

Лазаренко, О. О., & Колишко, Р. А. (2010). *Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська область*. Київ.

Левченко, А. О. (2017). Компаративний аналіз тенденцій освіти впродовж життя в контексті розвитку інноваційно-інтегрованих структур у світі. В М. В. Гудзь, & А. В. Карпенко (Ред.), *Соціально-економічні аспекти інноваційного розвитку людських ресурсів* (с. 186–192). Запоріжжя: «Просвіта».

Левченко, О. М., Ткачук, О. В., & Царенко, І. О. (2017). Інноваційно-інтегровані структури в сучасній економіці: їх класифікація. *Ефективна економіка*, 10. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5791>

Левченко, О.М. (2016). *Інноваційний вимір розвитку вищої освіти України: сучасний стан та перспективи* (Ч.І). Кіровоград: Ексклюзив-Систем.

Литвинова, Н. П. (2003). Создание оптимальной модели управления системой образования взрослых. В *Образование взрослых-глобальный диалог* (с. 20–24). Санкт-Петербург: СПбГИПСР.

Литовченко, І. М. (2011). Критеріальні характеристики дорослої людини як суб'єкта навчання за М. Ноулзом. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 203(II), 27–32.

Ломакина, Т. Ю., Коржуев, А. В., & Сергеева, М. Г. (2011). *Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы*. Москва: Academia.

Лук'янова, Л. (2013). Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1(5), 7–15.

Лук'янова, Л. Б. (2014). Андрагог. В В.Г. Кремень, & Ю.В. Ковбасюк (Ред.), *Освіта дорослих :енциклопедичний словник* (с. 25). Київ: Основа.

Лук'янова, Л. Б. (2016). *Концепція розвитку освіти дорослих* (2 вид.). Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

Лук'янова, Л. Б. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

Лук'янова Л. (2018). Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: досвід Польщі для України. *Імідж сучасного педагога*. 6 (183), 7–14.

Лук'янова Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія досвід перспективи*. 1 (15), 1–20. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20)

Лук'янова Л. (2020). Особливості мотиваційної діяльності дорослої людини або чому дорослі навчаються інакше. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (18), 9–18.

Лук'янова Л. Б. (2020). Законодавче забезпечення освіти дорослих в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. Співдоповідь директора Інституту педагогічної освіти і освіти на засіданні Президії НАПН України 18 листопада 2 (4). URL : <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/3https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/101/131> DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-2>

Майсеня, Л. И. (2008). *Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические и прикладные аспекты*. Минск: МГВРК.

Макареня, А. А., Ройтблат, О. В., & Суртаева, Н. Н. (2011). Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации. *Человек и образование*, 4, 59–63.

Максименко, С. Д. (2007) Структура особистості. *Практична психологія і соціальна робота*, 1, 4–13.

Маркова, А. К. (1990). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. Москва: Просвещение.

Маслова, В. В. (Сост.). (2004). *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей*. Мариуполь: Приазовский государственный технический университет.

Маслова, В. В. (Сост.). (2004). *Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей*. Мариуполь: Приазовский государственный технический университет.

Махлин, М. Д. (2000). Особенности неформального образования взрослых как объекта управления. В В. И. Подобеда, & А. И. Жилина (Ред.), *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики*. Т.1. Кн.5: *Управление образованием взрослых* (с. 144–152). Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

Мацкевич, В., Мацкевич, С., & Воложадская, Т. (2009). *Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы варто и оп-ределения*. URL: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/standartyGA.pdf>

Мельник, С. В. (2015). *Аналитический обзор «Квалификации в сфере обучения на протяжении всей жизни: Как рассматривать профессиональные квалификации, в том числе приобретенные в результате неформального и спонтанного обучения, а также регулируемые профессии в Украине ? Должны ли они входить в состав НРК?»*. Киев: ETF.

Меморандум комиссии Европейского Совета: Обучение в течение всей жизни. (2010). URL: <http://is.beneficium.ru/docs/20001030-memorandum-komissii-evropeiskogo-soveta> АBob-obuchenii-B

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. (2001). URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

Митина, А. М. (2004). *Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие.* Москва: Наука.

Мицкевич, Н.І. (Сост.). (2010). *Тезаурус андрагогики.* Минск: РИВШ.

Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. (2017). *Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна».* Київ: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України.

Моисеев, Н.Н., & Поташник, М.М. (1993). *Современный рационализм и мировоззренческие парадигмы.* Москва: Ин-т философии.

МОН України. (2020). Директорат вищої освіти і освіти дорослих. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/direktorati>

Морено-Лукас, Ф. М., Пенья-Акуна, Б., & Рохас-Марин, И. (2014). Непрерывное образование в качестве модели для европейского образования (на примере Испании). *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Международная конференция* (с. 54–58). Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина.

Морозова, Т. П., & Коблева, А. Л. (2013). Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов. *Фундаментальные исследования*, 1, 116–119

Москаленко, А. (2019). Тенденції розвитку неформальної освіти в Україні (за результатами соціологічного дослідження). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 13, 15–20.

Муляр, В. І. (1997). *Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз).* Житомир: ЖІТІ.

Мульська, О. П. (2019). Балансування ринку праці в умовах підвищеної міграційної активності населення. *Економіка праці, демографія, соціальна політика*, 1(135), 59–65.

Мухлаева, Т. В. (2010). Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*, 4, 158–162.

НАЗЯВО. (2020). *Відомості про самооцінювання освітньої програми.* URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/SAR-form-.pdf>

Наказ МОН України: Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. №665 від 01.06.2013 р. (2013). URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672> -

Наумова, В. (2015). Діяльність викладача-андрагога в системі післядипломної освіти. В *Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах: матеріали Всеукра-*

їнської інтернет-конференції, 27 лютого 2015 р. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Naymova.doc.pdf

Ничкало, Н. Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–22.

Ничкало, Н. (2012). Теорії людського капіталу і педагогіка праці. *Українсько-польський/польсько-український щорічник: Професійна освіта: педагогіка і психологія/ Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, XIV, 15–25.

Новиков, А.М. (2000). *Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития*. Москва: Эгвес.

Об образовании для взрослых в Венгрии. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1188.html>

Овсиенко, Л. В. (2009). Непрерывное образование и модель «обучающегося региона». *Высшее образование в России*, 2, 96–99

Огарев, Е. И. (2005). *Образование взрослых: основные понятия и термины*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.

Огаренко, В. М. (2005). *Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг*. Київ: Вид-во НАДУ.

Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S.

Огієнко, О. І. (2008а). Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 19(2), 113–120.

Огієнко, О. І. (2008b). Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, 12, 147–152.

Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

Огієнко, О. І., & Литовченко, І. М. (2010). Історія становлення та розвитку поняття «андрагогіка». В В.А. Дзоз (Ред.), *Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Міжнародна науково-практична конференція, 4–6 березня* (с. 41–44). Ялта: РІО КГУ.

Огієнко, О. І. & Литовченко, І. М. (2014). *Андрагогічна модель навчання: американський контекст*. Київ Центр учбової літератури.

Онушкин, В.Г. (1987). О создании единой системы непрерывного образования. *Современная высшая школа: международный журнал социалистических стран*, 3, 7–12.

Онушкин, В. Г., & Огарев, Е. И. (1995). *Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург; Воронеж: ВИПКРО.

Онушкин, В. Г., & Огарев, Е. И. (1999). Образование взрослых. В С. Я. Батышев (Ред.), *Энциклопедия профессионального образования* (Т.2, с. 148–149). Москва:АПО.

Организации, участвующие в образовании для взрослых в Венгрии. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1186.html>

Організація Об'єднаних Націй Україна. (2016). *Цілі сталого розвитку в Україні.* URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsilirozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>

Основные сферы специализации образования для взрослых в Испании. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item459.html>

Пазюра, Н. В. (2014). *Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Панчешникова, Л. М. (1973). О системном подходе в методических исследованиях. *Советская педагогика*, 4, 71–80.

Паращук, О., Усатенко, Г. (2012). Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. *Неформальное образование в странах Восточного партнерства*

Пастушок, О.І. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).* (Автореф. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? (2015). URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelei-dlja-vzroslih-kto-kak-zachem>

Подобед, В. И., & Горшкова, В. В. (2010). Государственно-общественная ценность образования взрослых как социокультурного института. *Человек и образование*, 1(22), 45–50.

Пошевдалова, Т. (2008). *Неформальное образование в Беларуси: ресурс для развития личности и общества: доклад на II Фестивале неформального образования. Минск, 10–12 октября 2008.* URL: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adukatar_15_Pages_14-16.pdf

Прийма, С. М. (2015). *Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування.* Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Б. Хмельницького.

Прийма, С. М. (2015а). *Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні.* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 508: Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных взрослыми через неформальное образование, предоставляемое организациями, внесенными в перечень признанных организаций, предоставляющих неформальное образование. (2018). URL: <https://>

tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-V1800017588/

Про Угоду про асоціацію Україна – ЄС. (2019). URL: <https://mfa.gov.ua/evropejska-integraciya/ugoda-pro-asociaciyu-mizh-ukrayinoyu-ta-yes/pro-ugodu-pro-asociaciyu-ukrayina-yes>

Проект Закону України: Про освіту дорослих. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih>

Проект постанови КМУ: Про затвердження положення про акредитацію кваліфікаційних центрів. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu->

Протасова, Н.Г. (2013). Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 7, 149–159.

Реан, А. А., & Коломинский, Я. Л. (2007). *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.

Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека* (пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исниной). Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс».

Розпорядження Кабінету Міністрів України №10-р: Про схвалення Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року. (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naseleennya-na-period-do-2022-roku>

Ройтблат, О.В. (2014). *Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра*. Тюмень: ТОГИРРО.

Романовська, О. О., Романовська, Ю. Ю., & Романовський, О. О. (2009). *Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ-ХХІ століття. Кн. І: Гуманітарна та підприємницька підготовка американців*. Вінниця: Нова Книга. 246 с.

Роменець, В. А., & Маноха, І. П. (2003). *Історія психології ХХ століття*. Київ: Либідь.

Савчин, М. В., & Василенко, Л.П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: «Академвидав».

Сагун, І. Г. (2011). *Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Садовский, В. Н. (1974). *Основания общей теории систем*. Москва: Наука.

Самойленко, О. А. (2018). Професійна компетентність андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 31, 20–24

Самойленко, О. (2019). *Розвиток освіти дорослих у Словаччині: тенденції та перспективи*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок.

Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

Сергеєва, О. С. (2013). Аналіз пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в освітній політиці європейського союзу. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 179–185.

Симбирєва, А. Л. (2011). *Внутрифирменное обучение*. URL: <http://masters.donntu.org/2010/iem/gorovenko/library/article7.htm>

Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО».

Сігаєва, Л. Є. (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Скринник, И. К. (2006). *Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций*. (Автореф. канд. пед. наук). Ставропольский государственный университет, Ставрополь.

Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (2000). *Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва: Школьная пресса,

Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями* (ред. С. О. Сисоєва). Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС.

Сорочан, Т. (2008). Професійна діяльність андрагогів : сучасний погляд. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4, 27–32.

Сухобская, Г. С., & Шадрина, Т. В. (2012). Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Экономические, гуманитарные и общественные науки*, 1, 74–82.

Тарасенко, Е. В. (2010). Характеристики взрослого обучаемого как фактор учета при непрерывном сопровождении самообразования учителя. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития*, 8, 412.

Терець, В. М. (2009). Депопуляція та старіння населення у соціально-економічному контексті. *Вісник Хмельницького національного університету*, 1, 92–97.

Терьохіна, Н. О. (2013). Неформальна освіта дорослих у сучасному освітньому просторі. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 51–57.

Тимчук, Л. (2015). *Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець ХІХ - ХХ століття)*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.

Тимчук, Л. І. (2017). Актуальність і перспективи професії «Андрагог» в Україні. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 45–52.

Тонконогая, Е. П. (1981). Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых. В *Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР* (Ч. 2, с. 3–5). Москва.

Тоффлер, Э. (2001). *Шок будущего*. Москва: ООО Издательство АСТ.

Тряпицын, А. В., Батракова, И. С., & Жданов, А. В. (2016). Ценностно-смысловые ориентиры подготовки специалистов для системы образования взрослых. *Человек и образование*, 3(48), 145–150

Угода між Міністерством освіти України та Міністерством освіти Республіки Казахстан про співробітництво в галузі освіти від 21.09.1995 №398_038. (1995). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/398_038#Text

Уемов, А.И. (1978). Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития. В Д.Г. Горский (Ред.), *Системный анализ и научное знание* (с. 95–142). Москва: Наука.

Указ Президента України № 344: Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

Управление и финансирование образования для взрослых в Венгрии. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1187.html>

Федосеев, В. Н. (2006). *Управление персоналом: учебное пособие*. Москва: ИКЦ «МарТ».

Фельдшгейн, Д. И. (1995). *Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды* Москва: Междунар. пед. академия.

Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., & Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института психотерапии.

Чирков, В. И. (1991). *Мотивация учебной деятельности*. Ярославль: ЯрГУ.

Чугай, О. Ю. (2013). Сучасні підходи до навчання майбутніх андрагогів у США. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 31 (VII), 1, 231–239.

Чугай, О. Ю. (2016). *Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Шапочкіна, О. (2011). Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 122–125.

Шапочкіна, О. В. (2011а). Генеза неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*, 2(1), 174–180.

Шапочкіна, О. В. (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.

Швед, М. (2014). Вплив освіти і культури на розвиток суспільства. *Rocznik Polsko-Ukraiński*, XVI, 463–471.

Шекера, О. Г. (2011). Демографічна ситуація у світі та в Україні. *Здоров'я суспільства*. URL: http://healthy-society.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=121:2011-07-03-09-43-30&catid=36:2011-04-19-08-30-45&Itemid=58

Шигер, А. (2006). «Неформальное образование» в рамках 55-ой недели. URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/мемобри55_NFE_ru.pdf

Щедровицкий, П. Г. (1993). *Очерки по философии образования (статьи и лекции)*. Москва: Пед. центр «Эксперимент».

Щенников, С. А. (2002). *Открытое образование*. Москва: Наука.

Эннс, И. А. (nd). Концепция «обучающегося региона» как способ обретения идентичности в обществе знания. URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/1484

ЮНЕСКО. (1996). *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Париж: ЮНЕСКО.

Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>

Ackoff, R. L. (1974) The Social Responsibility of Operations Research. *Operations Research Quarterly*, 25(3), 361–371.

Act in the tripartite commission for economic and social development. №5990. (1999). *The Ministry of Labor*, 9, 1.

Act on the protection, etc. of fixed-term and part-time employees. №8074. (2006). URL: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/79807/85982/F-2091075080/KOR79807%20Eng%202012.pdf>

Adult Education in UK. (nd). URL: <https://www.postgrad.com/courses/adult-education/uk/>

Adult Learning Act: Results of Consultation. (2010). URL: http://gonssal.ca/documents/AdultLearningActConsultationReport-EN_001.pdf

Adult learning in Korea: review and agenda for the future. №5882. (1992). Ministry of education and human resource development: Korean educational development institute.

Aleksander, T. (1992). *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych: przeszłość- teraźniejszość- przyszłość*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Aleksander, T. (2002). Еволюція системи позашкільної освіти професійних дорослих в змінюючійся дійсності соціально-економічної. В Е. Анни Весоловської (Red.), *Едукація дорослих в епоху глобалізму: матеріали IV З'їзду PTP секція II* (s. 351–362). Пlock: Novum.

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*

(pp. 569–589). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3_31

Allinson, C. W. & Hayes, J. (1996). The Cognitive Style Index: A Measure of Intuition-Analysis for Organisational Research. *Journal of Management Studies*, 33(1), 119–135.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Alvarez, A. (1999). Desarrollo histórico de la andragogía. In A. Alcalá (Ed.) *Andragogía. Libro Guía de Estudio* (pp. 107–116). Caracas: Postgrado UNA.

Anheier, H. K., & Juergensmeyer, M. (Ed.). (2003). *Global Studies Encyclopedia*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Anweiler, O. (1999). Comparative education an internalization of education. *Comparative education review*, 13(2), 109–114.

Apprenticeships, Skills, Children And Learning Act 2009. C. 22. (2009). URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2009/22/pdfs/ukpga_20090022_en.pdf

Armstrong, A.M. (1993). Cognitive style differences in testing situations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 17–22.

Assinform Associazione Italiana per l'Information Technology. (nd). URL: <https://www.assinform.it/>

Association of Career and Technical Education. (nd). URL: <https://www.acteonline.org/general.aspx?id=120#.V1g7tyFkiM8>

Axel, H. (1994). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen zeitdiagnose*. Frankfurt: Fischer.

Banach, Cz. (1995). Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 56.

Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>

Bard, R. (1984). Foreword. In M. S. Knowles, *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (p. 3). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Basic Adult General Education Regulation. C. I-13.3, r. 9. (2003). URL: <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%209>

Battro, A. (1969). *El pensamiento de Jean Piaget: psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.

Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In E.Nuissl,

& S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 63–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Beder, H. W., & Darkenwald, G. G. (1982). Differences Between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings. *Adult Education*, 32(3), 142–155. <https://doi.org/10.1177/074171368203200303>

Bednarczyk, H. (2005). *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej*. Random: IteE.

Belete, S., & Robak, S. (2018). Better impact through programme planning? In J. Larjanko (Ed.), *Role and Impact of Adult Education* (pp. 38–43). Bonn: DVV International.

Benavot, A. (2002). Curricular content and (desirable) societal outcomes: perspectives and questions from comparative educational research. *Prospects* (Dordrecht, Netherlands), vol. 32, n° 1, 2002.

Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London; New York: Longman.

Bertalanffy, L. von. (1969). *General System Theory*. New York: George Braziller.

Billets, P. (2001). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 17–31.

Billington, D. D. (2000). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. In *The Adult Learner in Higher Education and the Workplace* (pp. 1–3). Seattle, WA: New Horizons for Learning.

Birren, J. E. (1964). *The psychology of aging*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bjerkaker, S., Carlsen, A., Juozaitiene, R., Koke, T., & Valgmaa, R. (2003). The Agreed Minimum Set of Criteria and the Assessment Procedures. In A. Carlsen, & J. Irons (Eds.), *Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Vilnius.

Bjørnåvold, J., & Le Mouillour, I. (2008). La validation des acquis d'apprentissage en Europe: un sujet d'actualité. *Actualité de la formation permanente*, 212, 75–83.

Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Blake, I.A., (nd). *What is the Job Training Partnership Act?* URL: <http://smallbusiness.chron.com/job-training-partnership-act-43539.html>

Blakely, P., & Tomlin, A. H. (Eds.). (2008). *Adult education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Blid, H. (2000). *Learn and Act with Study Circles*. Stockholm: Nykopia Tryck AB

Bolkan, J.V. (2009). Avoid the Plague. In J. Roland (Ed.), *The best of Learning and Leading with technology* (Vol. 31–35, pp. 59–61). Washington, USA: ISTE, 2009.

Boucouvalas, M., & Krupp J.-A. (1989). Adult Development and Learning. In S.B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 182–193). San Francisco;London: Jossey-Bass.

Boud, D., & Miller, N. (1998). Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. In J. C. Kimmel (Ed.), *39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word.

Bretschneider, M., & Preißer, R. (2003). *Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Brödel, R., & Kreimeyer, J. (2004). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bromley, D. B. (1966). *The Psychology of Human Ageing*. London: Penguin Books.

Brookfield, S. (1986). *Key Thinkers on Adult and Community Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1988). *Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult*. London. New York. Routledge.

Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.

Brzezińska A., & Wiliński, P. (1995). Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 81–104

Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer*, Netherlands.

Caceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris: Du Seuil.

Cameron, E., & Green, M. (2004). *Making Sense of Change Management*. New York: Kogan Page.

Canada passes the Technical and Vocational Training Assistance Act. (1960). URL: <http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1960TVTAA.html>

Canada. Council of Ministers of Education. (2008). *The development and state of the art of adult learning and education. Report for Canada*. Toronto: CMEC, Canadian Commission for UNESCO.

Canada. Council of Ministers of Education. (2008a). *Pan-Canadian interim report on official languages in education 2005–2006 / 2006–2007*. Toronto: CMEC.

Canadian Association for the Study of Adult Education (CJSAE). (nd). URL: <http://www.casae.org>.

Canadian Council on Learning. (2011). *What is the future of learning in Canada*. Ottawa: Canadian council on learning.

Carlsen, A., & Irons, J. (Eds.) (2003). *Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Vilnius.

Carnevale, A., Smith, N., & Strohl, J. (2010) *Helpwanted: projection sof job sandeducation requirements through 2018*. Washington, D.C.: GeorgetownUniversity, Centeron Education and Work force.

Carron, G., & Carr-Hill, R.A. (1991). Non-formal education: information and planning issues. *IIEP Research Report*, 90. Paris: UNESCO IIEP.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>

CEDEFOP. (2002). *Agora 6. Reporting on human capital: is it possible to report on human capital and, if so, why and how? Thessaloniki, 24 – 25 June 1999*. Luxembourg: Office for official publications of the European communities.

CEDEFOP. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validatingnon-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP. (2009). *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.

CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office.

CEDEFOP. (2018). *Validation of Non-formal and Informal Learning*. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning>

Centro Territoriale Permanente per l'educazione degli adulti, presentazione del V C.T.P. (nd). URL: <http://www.5ctproma.5ctproma@libero.it>

Chapter 4. Promotion of Measures for Employment and Human Resource Development for Improving the Vitality of both the Society and the Economy. (2009). URL: <https://www.mhlw.go.jp/english/wp/wp-hw2/part2/p2c4s1.pdf>

Charters, A. N., & Cassara, B. B. (1989). *Papers on comparative adult education*. Syracuse, NY : The Coalition of Adult Education Organization, Syracuse University and University of the District of Columbia.

CICIC. (2020). About The Canadian Information Centre for International Credentials (CICIC). URL: [https://www.cicic.ca/1293/about_the_canadian_information_centre_for_international_credentials_\(cicic\).canada](https://www.cicic.ca/1293/about_the_canadian_information_centre_for_international_credentials_(cicic).canada)

Cieślak, A. (1981). *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa: WSIP Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

CMEC. (2008). *Learn Canada 2020 joint declaration provincial and territorial ministers of education*. Ottawa: CMEC.

CMEC. (2008a). *Learn Canada 2020*. Ottawa: CMEC.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning : policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, 69–89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x.

Colley, H., Hodkins, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning*. London: LSRC.

Committee of Workforce and Professional Development. (nd). URL: <https://www.agc-oregon.org/education-and-training/workforce-and-professional-development-council/>

Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press.

Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults: An Introduction*. London; New York: Routledge Falmer.

Cornell University, INSEAD, & WIPO. (2017). *The Global Innovation Index 2017: Innovation Feeding the World*. Ithaca: Fontainebleau, and Geneva.

Council for Adult and Experiential Learning. (nd). URL: <http://ung.edu/adult-learners-military/initiatives/cael.php>

Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning. (2012). *Official Journal of the European Union*, C 398. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222(01))

Craig, G. J. & Dunn, W. (2006). *Understanding Human Development*. London: Pearson.

Crandall, J. A., Ingersoll, G, & Lopez, J. (2008). *Adult ESL Teacher Credentialing and Certification*. Maryland: UMBC.

Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html

Cropley, A., & Dave, R. (1978). *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg: Pergamon.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learner: Increasing Participation and Facilitation Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Crowder, M., & Pupynin, K. (1993) *The motivation to train: a review of the literature and the development of a comprehensive model of training motivation*. Sheffield: Employment Department Group.

Cunningham, P. (1996). Conceptualizing Our Work as Adult Educators in a Socially Responsible Way. In P. Cunningham (Ed.), *Constitutive Interplay Midst Discourse of East and West. Proceedings of the International Adult &*

Continuing Education Conference (pp. 401–405). Seoul, Korea: Chung-Ang University.

Daines, J., Daines, C., & Graham, B. (1997). *Adult Learning. Adult Teaching*. Nottingham: Continuing Education Press, University of Nottingham.

Dave, R. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: VIE.

Dave, R. H. (1976). *Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects*. Hamburg: Pergamon.

Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159.

Debreceni Egyetem. (2017). *A Debreceni Egyetem képzési programja 2017/2018. Andragógia mesterképzési szak*. URL: <https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books).

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Co.

DFEE. (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: The Stationery Office.

DG ECFIN, & AWG. (2012). *The 2012 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the EU27 Member States (2010–2060)*. European Union.

Díaz, C. B. (2000). Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos. *Revista de Ciencias Humanas - UTP - Pereira - Colombia*, 56–73.

DIPF, DIE, & IES. (2004). *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes: Weiterbildungsspass mit Zertifizierung informellen Lernens*. Frankfurt am Main: BMBF.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: BMBF.

Draper, J. A. (1998). The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3–26.

Dubas, E. (2005). Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości. W E. Dubas (Red.), *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?* (s. 41–57). Łódź – Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.

DVV International. (2011). *Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду: збірка матеріалів*. Київ: DVV international.

Dzielnicka, E. (2013). *Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

EAEA. (2011). *Country Report on Adult Education in Germany*. Helsinki: EAEA.

EAEA. (2011). *Country report Spain*. Helsinki: EAEA.

Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006. (2006). London: Department for Education and Skills.

Education and Vocational Training Act. C.21. (2000). URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/contents>

EduLine. (2017). *Rétegszociológia Andragógia-andragógus*. URL: http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/1/12/Az_egyik_legnepszerubb_szakot_hiaba_keresik_FK1CWL

EduLine. (2017a). *Már jelentkezhettek az andragógiát felváltó szakra*. URL: http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/2/2/Mar_jelentkezhettek_az_andragogiat_felvalto_1R2FTI

Edwards, R. (2000). Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning. In J. Field, & M. Leicester (Eds.), *Lifelong learning: education across the lifespan* (pp. 3–11). London: Routledge.

Eesmaa, I. (2010). The adult educator's different roles. In *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be* (pp. 13–22). Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.

Einar, N. (Red). (1974). *Pedagogisk oppslagsbok*. Oslo: Gyldendal.

EK. (2002). Mitteilung der Kommission «Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen». In *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens* (s. 9–65). Brüssel: EK.

EK. (2016). Joint Staff Working Document: Eastern Partnership - Focusing on key priorities and deliverables. URL: http://eap-csf.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/PDF2_Eng.pdf

EK. (2018). *Independent national experts network in the area of adult education/adult skills. Full Country Report – Greece*. Brussel: VET, Apprenticeship and Adult Learning.

Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company

EMMI rendelet 18. (VIII. 5.): a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT>

Employment Standards Act. C.41. (2000). URL: <https://www.ontario.ca/laws/statute/00e41>

English Encyclopedia. (nd). *Andragogue*. URL: <http://www.encyclo.co.uk/define/andragogue>

EOPPEP. (2014). *Greece: EQF Referencing Report. European Qualifications Framework*. Nea Ionia: Ministry of Education and Religious Affairs.

Eötvös Loránd University. (2017). *AZ andragógia mesterképzés tanterve 2017-től (nappali tagozat)*. URL: https://ppkdocs.elte.hu/th/tantervek/mesterkepzes/MA_andragógia_nappali_2017_v2017.pdf

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.

European Association for the Education of Adults. (nd). URL: <https://eaea.org/>

European Commission. EACEA. Eurydice. (2009). *Organizzazione del sistema educativo Italiano 2008/2009*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission. EACEA. Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Eurostat Statistics Explained. (nd). *Adult learning statistics*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics

Eurostat. (2006). *Classification of learning activities: Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostat. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en

Eurydice. (2019). *National Education Systems: Italy*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en

Faulstich, P., & Schiersmann, Chr. (1999). Wissensaneignung durch Mediennutzung in der Erwachsenenbildung. In I. Gogolin, & D. Lenzen (Hrsg.), *Medien-Generation* (363–369). Opladen.

Faultisch, P. (2003). *Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung*. München; Wien: Oldenburg.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Federal Register: The Journal of the US Government. (2000). *Twenty-First Century Workforce Commission*. URL: <https://www.federalregister.gov/agencies/twenty-first-century-workforce-commission>

Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT). (nd). URL: <https://www.hrportal.hu/jelentese/felnottkepzesi--akkreditalo--testulet---fat.html>

Felvi.hu. (2018). *Hatályos egységes szerkezetű felvételi tájékoztató*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/!Szakkereso/index.php/szakkereso/index

Felvi.hu. (2018a). *Bölcsészettudomány. Andragógia. A képzést 2018. szeptemberben elindító intézmények*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakteleirások/Szakteleirások/index.php/szak/215

Felvi.hu. (2019). *Közösségszervezés alapképzési szak. Az alapképzési szak megnevezése: közösségszervezés (Community Coordination)*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakteleirások/Szakteleirások/index.php/szak/18814/szakteleirás

Felvi.hu. (2020). *Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2018/K)*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/

Fenwick, T. (1996). *Firestarters and Outfitters: Metaphors of Adult Educators. Paper presented at the 24th Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education, St. Catharines, Ontario, June 1996*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>

Fenwick, T., Nesbit, T., & Spencer, B. (2006). *Contents of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing. Inc.

Ferro, T.R. (1997). *The Linguistics of Andragogy and its Offspring*. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Michigan State University, MI. URL: <http://www.carn.msu.edu/aee/research/ferro.htm>

Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Field, J., & Leicester, M. (Eds.). (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*. London: Routledge.

Filipovic, D. (1968) Permanent Education and Reform of the Educational System in Yugoslavia. *Convergence*, 4, 3–8.

Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. (2004). *Magyarország felnőttképzés*. Budapest:FMM.

Foley, G. (2004). *Dimensions of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era*. Maidenhead, England: Open University Press.

Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmers in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N. Y.: Herder and Herder.

Frindt, A. (2005). *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkowiejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Further Education and Training Act 2007. C. 25. (2007). URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2007/25/contents>

Galbraith, M. W., & Shedd, P. E. (1990) Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners. *Community College Review*, 18(2), 6–14.

Gartenschlaeger, U. (Ed.) (2009). *European Adult Education outside the EU*. Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH.

Gazzetta Ufficiale – Serie Generale, 3, del 4-1-2008. (2008). URL: https://www.gazzettaufficiale.it/gazzetta/serie_generale/caricaDettaglio?dataPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&numeroGazzetta=3

Gibbs, G., & Habeshaw, T. (2001). *Preparing to teach. An introduction to effective teaching in higher education*. UK: Gromwell Press.

Giddens, A. (1998). *The Third Way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.

Gleeson, D., & James, D. (2007). The paradox of professionalism in English further education: A TLC project perspective. *Educational Review*, 59(4), 451–467.

Grace, A. (2000). Academic adult education in Canada and the United States (1917–1970): A chronology of their emergence and a conspectus of their development. *International Journal of Lifelong Learning*, 9, 65–78.

Grace, A. P. (1996). Taking a critical pose: Andragogy. *Missing links, missing values. International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 382–392.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.

Gravani, M. N. (2007). *New lifelong education policies in Greece: Moving forward or backward*. Korinth: University of Ghent.

Griffin, C. (1983). *Curriculum theory in adult and lifelong education*. London; Sydney: Croom Helm.

Griffin, C. (1991). A critical perspective on sociology and adult education. IN J. M. Peters, P. Jarvis & Associates (Eds.), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 259–281). San-Francisco: Jossey-Bass.

Gromadzka, M. (2017). *Andragog, czyli: co pani robi?* URL: <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/andragog-czyli-co-pani-robi>

Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125–149

Gruber, E. (Hrsg.). (2009). *Theorie und Forschung*. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 7/8. Demand GmbH: Norderstedt.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (1949). *Bundesgesetzblatt*, 1, 1–20.

Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210.

Hatton, M. (Ed.) (1997). *Lifelong learning: Policies, practices and programs*. Toronto: School of Media Studies at Humber College.

Havighurst, R.J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, Co.

Havighurst, R. J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging* (pp. 299–320). New York: Atherton Press.

Hayden, M. (2007). Professional development of educators: the international education context. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (pp. 223–232). London: SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781848607866.n20.

Hayden, M.C., Levy, J., & Thompson, J.J. (2006). *Handbook of Research in International Education*. London: Sage.

Henschke, J. A. (2014). Introduction of adult laws and regulations in the USA. URL: http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/added_05_07/Ch_07_Introduction_of_Adult_Educations_laws_regulations_and_trends_%28English%29.pdf

Henschke, J. A., & Cooper, M.K. (2004). *New linkages for andragogy and Human Resources Development*. URL: http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/more%20henschke_5_11_04/new_linkages_for_andragogy_and_HRD.pdf

Hiemstra, R. (1994). Lifelong education and personal growth. In A. Monk (Ed.), *The Columbia retirement handbook* (pp. 32–57). N. Y: Columbia University Press

Hiemstra, R., & Sisco, B. (nd). *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful*. URL: <http://home.tweny.rr.com/hiemstra/pegphil.html>

Hillage, J., Uden, T., Aldridge, F., & Eccles, J. (2000). *Adult Learning in England: a Review. IES Report 369*. Brighton: College Hill Press.

HOLEX. (nd). *HOLEX is the lead body for Adult Community Education and Learning*. URL: <http://holex.org.uk/>

Holland, Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 52(1), 13–27.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Houle C. O. (1960). The education of adult education leaders. In M. S. Knowles (Ed.), *Handbook of adult education in the United States* (pp. 117–137). Chicago : Adult Education Association of the USA.

Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Houle, C. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hungerland, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In B. Hungerland, & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur* (s. 11–19). Wiesbaden: Springer.

Imel, S. (1999). *Roles for Adult Educators. Trends and Issues Alert*. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435039.pdf>

Industrial Training Act 1964 C.16. (1964). London: HMSO.

Institut national pour la formation des adultes. (nd). URL: https://data.bnf.fr/fr/11876836/institut_national_pour_la_formation_des_adultes_nancy/

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. (nd). URL: http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=18

ISFOL. (2008). *Vet Policy Report. Progress in the policy priority areas for vocational education and training*, Rome: ISFOL.

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (nd). URL: <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

Jääger, T., & Irons, J. (Ed.). (2006). *Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators*. URL: <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf>

Jackson, C. J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Cymeon: Australia.

Jankowska, J. (2014). *Kierunek Studiów: Andragogika*. URL: <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika/>

Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Croom Helm.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed). NY: Routledge Falmer.

Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 ed.). London: Taylor & Francis

Jarvis, P. (2012). *Adult Learning in the Social Context* (4th ed.). London: Routledge

Jeffer, T. & Smith, M. K. (Eds.) (1999). *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?*. Milton Keynes: Open University Press.

Jinghuan, S. (2014) The Foundation and Trends of Undergraduate Education Reform in China's Research Universities. *Chinese Education and Society*, 44(5), 67–83.

Johnson, R. (1998). Adult Learning in a Civil Society—Exploring Roles for Adult Educators? *Research, Teaching and Learning: Making Connections in the Education of Adults: In Papers from the 28th Annual SCUTREA Conference*. Exeter, England: University of Exeter. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000728.htm>

Kaczor, S. (1993). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego.

Kade, J., Nittel, D., Seitter, W., Krüger, H., & Rauschenbach, H. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung. Weiterbildung. 2. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kargul, J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji*

dorostych, Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.

Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej.* Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

Kidd, J. R. (1956). *Adult Education in the Canadian University.* Toronto: Canadian Association for Adult Education.

Kinney, L. B. (1953). *Measure of a good teacher.* San Francisco: California Teachers Association.

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Knoll, J. H. (2000). Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research. *Adult Education and Development*, 54, 29–41.

Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers.* New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1962). A General Theory of the Doctorate in Education. *Adult Education*, 12(3), 136–141. <https://doi.org/10.1177/074171366201200302>.

Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 286–352.

Knowles M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy.* New York: Associated Press

Knowles, M. S. (1972). *Towards a Model of Lifelong Education* (3rd. ed.). N.Y.: Association Press.

Knowles, M.S. (1972a). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy.* New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.* Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning.* San Francisco, California: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey.* San-Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1995). *Designs for adult learning: practical resources, exercises, and course outlines from the father of adult learning.* Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam; Boston: Elsevier.

Knowles, M.S, Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Kohli, M. (Hg.). (1978). *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt: Neuwied.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Toward and Applied Theory of Experiential Learning. In C. Cooper (Eed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

Kolb, D.A., & Kolb, A.Y. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1. Technical Specifications*. Boston: Experience Based Learning Systems, Inc. & Case Western Reserve University.

Kujawiński, W. (2008). *Przewodnik metodyczny dla doradców rolniczych. Kształcenie i uczenie się dorosłych*. Poznań: Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie Oddział w Poznaniu.

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy. (nd). *Trener andragog, doradca zawodowy*. URL: <http://kpsw.edu.pl/studia-podyplomowe/studia-przygotowania-zawodowego-i-wspomagania-terapeutycznego/trener-andragog-doradca-zawodowy>

Kuźnicka, M., & Górecka, I. (2003). *Andragogika – «Prowadzenie dorosłych» Cz.1. Nowa Edukacja Zawodowa*, 5,11–12.

Labor Standards Act. №49. (1947). URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_117328.pdf

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Laslett, P. A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Law 3369/2005 FEK 171 (in Greek): Systematization of Lifelong Learning and Other Provisions. (2005). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-27_en

Law №02/1-24 for adult education and training. (2001). *Official gazette of republic of Kosova*. URL: http://www.gazetazyrtare.com/egov/index.php?option=com_content&task

Le «Constat» ou les «Accords» de Grenelle. (1968). URL: https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Constat_de_Grenelle.pdf

Learning and Skills Act 2000. C.21. (2000). London: HMSO.

Learning and work institute. (nd). URL: www.niace.org.uk

Lee, S.-S. (2007). Current Labor Policy Issues & Priorities. *Ministry of Labor*, 74.

Legge finanziaria: Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato. GU n.299 del 27-12-2006. Suppl.

Ordinario n. 244. (2007). URL: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/30/15G00222/sg>

Legge, D. (1982). *The education of Adults in Britain*. London: The Open University Press.

Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.

Lenz, W. (2001). Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* (s. 199–214). München: Rainer Hampp.

Ley Ministerio de Educación 1: Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). URL: <http://www.filosofia.org/mfa/fae990a.htm>

Ley Orgánica 2: de Educación. (2006). URL: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t2.html

Ley Orgánica 4: por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2007). URL: <http://web.ua.es/va/unidad-igualdad/documentos/legislacio/recopilacio-genero-lomlou.pdf>

Ley Orgánica 5: de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (2002). URL: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/>

Ley Orgánica 56: de Empleo. (2003). URL: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_OfertaFormativa_CNCP.html

Li-fang, Z. & Steinberg, R. J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.

Lifelong education act №9641. (2009). URL: http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=16217&type=sogan&key=2

Lindeman, E. C. (1926). *Andragogik: The Method of Teaching Adults. Workers' Education*, 4, 38.

Livingstone, D. W. (1999). Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American perspective. *Comparative Education*, 35(2), 163–186. DOI: 10.1080/03050069927955.

Livingstone, D.W. (2001). *Adults informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>

Loi №2004-391: relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. (2004). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&>

Loi №2014-288: relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. (2014). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid=FC8534>

Loi №59-960: relative a diverses dispositions tendant a la promotion sociale. (1959). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000511944&categorieLien=id>

Loi №71-575: portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. (1971). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid>

Loi №90-579: relative au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue et modifiant le livre IX du code du travail. (1990). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT>

Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). №62. (2005). URL: <http://www.lovdato.no/all/hl-20050617-062.html>

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). №61. (1998). URL: <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html>

Lov om voksenopplæring. №35. (1976). URL: <http://www.lovdato.no/all/hl-19760528-035.html>

Lowery, L. L. (nd). *Learning Pyramid. National Training Laboratories in Bethel, Maine*. URL: <http://lowery.tamu.edu/Teaming/Morgan1/sld023.htm>

Lubryczynska, K. (2005). *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Luft, J. (1972). The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. *Reading Book for Laboratories in Human Relations Training*, 5(1), 13–14.

Lukianova L. (2012). Migración en Ucrania: causas y consecuencias. Migración, internacionalización y desarrollo educativo. – Zacatecas: UAZ, 2012 pp., C. 133–147.

Lukianova, L. (2016). Motivation Factors of Adult Learning. *The New Educational Review*, 44, 223–229. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.18>

Lukyanova L., Veramejchyk G. (2017). Transformation of adult education institutions in Eastern Europe – Experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Adult education centres as a key to development – challenges and success factors. – *International Perspectives in Adult Education – IPE 78*. – DVV International Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany, 66–87

Lukianowa, L. (2018). Nowoczesne trendy przygotowania zawodowego personelu pedagogicznego do pracy z dorosłymi w krajach europejskich. W *Nauka, edukacja, wychowanie i praca* (s. 106–109). Warszawa; Siedlice.

Lukianova L. Nychkalo N. (2019). Continuing education as a global trend and modern Ukrainian reality. *Education modern edition*, 2, 108–115. DOI: <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-13>

Łukianowa L. Analiza istoty andragogicznego modelu uczenia się Malcolma Knowlesa i celowość jego zastosowania we współczesnej praktyce. W: *Praca i kariera w warunkach nowego millennium implikacje dla edukacji* (red. Renata Tomaszewska Bydgoszcz), 192–202

Malakhovskiy, Y., Nabulsi, H., & Savitska, I. (2017). *Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-private partnership*. Riga: Baltija Publishing.

Malewski, M. (2013). Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.

Manitoba's Adult Literacy Ac. Bill 6, 1st Session, 39th Legislature. (2007). URL: <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/2007/c00907e.php>.

Marcella, M. (Ed.) (2007). *Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries: Synthesis report*. Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus.

Marczuk, M. (1994). Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych. W M. Marczuk (Red.), *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 68–79). Lublin-Radom: TWWP.

Marczuk, M. (1996). Pracownicy i działacze oświaty dorosłych. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 319–345). Warszawa: PWN.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper

Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation* (Original work published 1943). CreateSpace Independent Publishing Platform.

Mazurkiewicz, Gr. (2009). Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44(2), 243–255.

Mc Carron, J. J. (2006). *Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century*. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education). School of Education, Duquesne University.

McClusky, H. (1973). *Education. Towards a national policy on aging (Final report, Vol. 2, 1971 White House Conference on Aging)*. Washington, DC: Government Printing Office.

McCook, K. de la P. (2011). *Introduction to Public Librarianship* (2nd ed.). Chicago: Neal-Schuman Publishers Inc.

Mcleod, S. (2017). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. URL: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 89, 3–13.

Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy* (Vol. 4, pp. 199–220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass.

Merriam, S.B., & Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, Sh. B., Caffarella, R. Sh., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: JosseyBass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco. Jossey-Bass Inc.

Milton Friedman Egyetem. (2018). *Andragógia mesterképzési szak*. URL: http://www.uni-zsigmond.hu/images_uploaded/4f259f95ef402.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione; Direzione Generale Per Gli Affari Internazionali; Dell Istruzione Scolastica; Indire – Unità Italiana di Eurydice. (2017). *L'educazione degli adulti in Europa, I Quaderni di Eurydice n. 25*. URL: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/07/quaderno_educuzione_adulti_2005.pdf

Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali. (nd). URL: <https://www.lavoro.gov.it/Pagine/default.aspx>

Ministry of education, science and technology. (1998–2008). *Lifelong education act*. URL: <http://english.mest.go.kr/web/42211/>

Ministry of Education, Science and Technology. (2009). *Academic Credit Bank System*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology.

Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16.

Moskvin, D. (2009). *Перспективы развития неформального и информального образования*. URL: <http://dmitry-moskvin.livejournal.com/298825.html>

Naked-science. (2019). *Социологи обнаружили парадоксы в неформальном образовании студентов*. URL: <https://naked-science.ru/article/sci/sociologi-obnaruzhili-paradoksy-v>

National Advisory Council on Continuing Education. (nd). URL: <http://www.nacce.org>

National Center for Higher Education Management System – NCHES. (nd). URL: <http://www.nchems.org>

National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). (nd). URL : <http://www.niace.org.uk>.

Nemzeti erőforrás minisztérium. (2007). *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont*. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozerdeku-adatok/felugyelt-koltsegvetesi/orszagos-kozoktatasi>

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. (nd). URL: <https://www.nive.hu/>

Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz. (1999). URL: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=ErwBildG+ND&psml=bsvo risprod.psml&max=true&aiz=true>

Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.

Nordhaug, O. (1991). *The shadow educational system: adult research development*. Oslo: Norwegian University Press.

Nordiskt Nätverk För Vuxnas lärande, NVL. (nd). URL: <http://www.government.se/sb/d/6997/a/69819>

Nottingham Andragogy Group. (1986). *Towards Developmental Theory of Andragogy*. Nottingham: University of Nottingham.

NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://seameo.tvth.vn/c_respstry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf

NRDC. (2010). *Study on European terminology in adult education for a common language and common understanding and monitoring of the sector*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>

NRDC; Brooks, G., & Burton, M. (2008). *European Adult Learning Glossary. Level 1: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/adultglossary1_en.pdf

OECD. (2002). *Thematic Review on Adult Learning: Canada. Country Note*. Paris: OECD.

OECD. (2002a). *Thematic Review on Adult learning: Canada. Background Report (Appendices)*. Paris: OECD.

OECD. (2002b). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* (Strategy Paper). Paris: OECD.

OECD. (2003). *Thematic Review on Adult Learning: Austria Background Report*. Paris: OECD.

OECD. (2006). *Spanish Background Report on Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skills Needs*. Paris: OECD.

OECD. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD.

OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>

OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/033aaa9d-en>

OECD. (nd). *OECD Meeting of the education committee at ministerial level: making lifelong learning a reality for all*. URL: www.oecd.org/news_and_events/reference/nw96-/a.htm.

Okoń, W. (1975). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państw. Wydaw. Nauk.

Oleszak, W. (2011). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *General and Professional Education*, 1, 35–42.

Orton, L. (2009). *Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada*. Ottawa: Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division.

Osborne, M. (2011). *Country report on the action plan on adult learning: UK*. GHK: Research voor Beleid.

Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In O. Hansuwe, & C. Thomas (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung* (s. 51–73). Wiesbaden: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft.

Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 339–355.

Pachocinski, R. (2000). *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.

Parsons, S.D. (1990). Aspects of information technology; constructing time and needs as universals. *The Sociological Review*, 38, 712–734. doi:10.1111/j.1467-954X.1990.tb00936.x

Partner in the Interim Evaluation of the EC's Lifelong Learning Programme, (2007–2009). URL: <http://pascalobservatory.org/weblink/research-voor-beleid-netherlands>

Pécsi Tudományegyetem University of Pécs. (2012). *Andragógia mesterképzési szak*. URL: http://feek.pte.hu/data/2012/1029/526/ANDRAGOGIA_MESTERKEPZESI_SZAK_KKK.pdf

Peterson, E. R., Deary, I. J., Austin, E. J. (2003). The reliability of Riding's Cognitive Style Analysis test. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 881–89. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00116-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00116-2)

Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Pöggeler, F. (Hrsg.). (1974). *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik = Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 1*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pollio, H. (1986). Practical poetry: metaphoric thinking in science, art, literature and nearly everywhere else. *University Studies Interdisciplinary Publications*. URL: http://trace.tennessee.edu/utk_ustudiespubs/5

Pólturzycki, J. (1981). *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*. Warszawa: PWN.

Pólturzycki, J. (1993). Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 1, 19.

Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S.B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 15–23). San Francisco: Jossey-Bass.

PROSPECTS. (nd). *Further education teachers teach a range of subjects to learners aged 16 and over, as well as work-related learning to students aged 14 to 16*. URL: <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/further-education-teacher>

Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. URL: <http://www.andragogy.net>

Reuling, J., & Hanf, G. (2003). *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning: Background Report for Germany*. Bonn: OECD.

Rice, J.K. (1979). Self Esteem, Sex-Role Orientation, and Perceived Spouse Support for a Return to School. *Adult Education Quarterly*, 4(29), 215–233.

Rodgers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. URL: <http://www.panarchy.org/rogers/learning.html>

Roehrig, L. (2010). The ABC's of Adult Ed. *Library Journal*, 135(10), 48–51.

Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Philadelphia: Open University Press.

Rogers, A. (2003). *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Oxford: NIACE.

Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: Bertelsmann.

Rosenstock-Huussy, E. (1925). *Andragogy*. URL: <http://www.argobooks.org/feringer-notes/pdf/t24.pdf>

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej: w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych. (1993). *Dziennik Ustaw*, 103, 472.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie egzaminów eksternistycznych. (2012). *Dziennik Ustaw*, 2012, 188.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej: w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. (2012). *Dziennik Ustaw*, 2012, 186.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learnin. *Compare*, 36 (3), 327–341.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.

Ryżak, B. (nd). *Dlaczego warto znać Cykl Kolba*. URL: <http://humanly.pl/cykl-kolba/>

Savicevic, D. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179–201.

Savicevic, D. (1991a). Modern conceptions of andragog. A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(3), 209–231.

Savicevic, D. (1999). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study* (pp. 97–119). Bamberg, Germany: ISCAE Proceedings.

Savicevic, D. (2006). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *Papers presented at the 11th Standing International*

Conference on the History of Adult Education (IESVA), 27–30 September, 2006. Bamberg, Germany.

Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017.* URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

Schwab, K. (Ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018.* URL: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

Seetharamu, A. S., & Usha, M.D. (2008). *Devi Adult Education.* New Delhi: APH Publishing Corporation.

Shukla, P. (1971). *Life long Education.* New Delhi: Orient Longman.

Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 7/8. Demand GmbH: Norderstedt.

Simkins, T. (1977). *Non-Formal Education and Development. Some critical issues.* Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.

Smith, K. (1996). *Non-formal education.* URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.

Smith, M. K. (2015). *What is non-formal education?.* URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

Soh-Young, K. (2001). *Social protection program and policy alternatives for non-standard workers in Korea.* Seoul: Korea labor institute.

Solarczyk-Szwec, H. (2011). Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie? *Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych*, 2/2(3), 257–266

Sopher, M. J. (2003). *An historical biography of Malcolm S. Knowles: the re-making of an adult educator.* (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Continuing and Vocational Education). University of Wisconsin-Madison, Madison.

Sorokosz, I. (nd). *Edukacja dorosłych w perspektywie motywacji.* URL: http://www.ata.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=70

Sutton, P. (1994). Lifelong and continuing education. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education* (2nd ed.; Vol. 6). Oxford: Pergamon; New York: Elsevier Science.

Swedish Education Law. (2011). URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>

Talbot, J. (2016). *A Case Study in the Development of a Work-Based Learning and the Possibility of Transfer to Continental European Universities: The WBIS programmer at the University of Chester*. England: University of Chester Press.

Tamášová, V. (2010). *The conception of formal, non-formal and informal education in Slovakia*. Bratislava: Faculty of Education, Comenius University.

Tanguy, L. (1991). *L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.

Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

The Association of Colleges. (nd). URL: <https://www.aoc.co.uk/about-us>

The Association of Employment and Learning Providers (AELP). (nd). URL: <https://www.aelp.org.uk/about/>

The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008). *National report of Denmark*. Copenhagen: Ministry of education.

The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008a). *National report of Norway*. Oslo: Royal Norwegian Ministry of education and research.

The development and state of the art of adult learning and education (ALE). (2008b). *National report of Sweden*. Stockholm: Ministry of education and research.

The Educational Centres Association. (nd). URL: <http://www.e-c-a.ac.uk/>

The Further Education Teachers' Continuing Professional Development and Registration (England) Regulations 2007. №2116. (2007). URL: <http://www.itslifej.imbutnotasweknowit.org.uk/Qualifying>.

The Further Education Teachers' Qualifications (England) Regulations 2007. №2264. (2007). URL: www.opsi.gov.uk/si/si2007/uksi2007226en1

The Toronto Adult Student Association (TASA). (nd). URL: <https://www.facebook.com/Toronto-Adult-Student-Association-TASA-124348157596498/>

The Universities Association for Lifelong Learning. (nd). URL: <https://www.uall.ac.uk/>

Thorkildsen, T. A. (2002). *Motivation and the struggle to learn: Responding to fractured lie*. Boston: Allyn & Bacon.

Tight, M. (2003). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2nd ed.). London; New York: Routledge.

Törvény CI: a felnőttképzésről. (2001). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>

Törvény IV: a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról. (1991). URL: <https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=99100004.TV>

Törvény LI: a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról. (2001). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100051.TV>

Törvény LXXVII: a felnőttképzésről. (2013). URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300077.TV

Törvény LXXX: a felsőoktatásról. (1993). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300080.TV>.

Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.

Turos, L. (2004). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

UNESCO. (1968). *Annexes. Report of the Program Commission: Records of the General Conference. Resolutions*. Part C., resolution 15 C\D. Annexes. II.C.1.01.1.15.183. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1976). *General Conference, 19th Session Report*. Nairobi: UNESCO.

UNESCO. (1976a). *Recommendation on the development of adult education: adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976*. URL: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob_e.pdf

UNESCO. (1977). *Thinking Ahead: UNESCO and the challenges of today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1997). *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO.

UNESCO. (1997a). *International Standard Classification of Education, ISCED*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). *National report adult education and learning in china: development and present situation*. Chinese National Commission for Unesco & Chinese Adult Education Association.

UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO.

UNESCO. (2009a). *Sixth International Conference on Adult Education (2009) – CONFINTEA VI*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confintea-vi>

UNESCO. (2010). *UNESCO: what is it? What does it do?* URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330r.pdf>

UNESCO. (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

UNESCO. (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education, 2015*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015a). *UNESCO post-2015 education development agenda «Ensure equitable education and lifelong learning for all by 2030»*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015b). *World Education Forum 2015: Final Report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). *3rd global report on adult learning and education: the impact of adult learning and education on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life*. Hamburg: UNESCO.

UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

United States House Committee on Education and Labor. (nd). URL: <https://www.govtrack.us/congress/committees/HSED>

University of Dundee. (nd). *Community learning and development (Distance learning) MSc*. URL: <https://www.hotcoursesabroad.com/study/course/uk/community-learning-and-development-distance-learning-msc/56789802/program.html?nationCode=207&nationCntryCode=207>

University of Glasgow. (nd). *Adult and Continuing Education MSc*. URL: <https://www.hotcoursesabroad.com/study/course/uk/adult-and-continuing-education-msc/52282978/program.html?nationCode=207&nationCntryCode=207>

University of Southern Mississippi. (nd). URL: <http://www.usm.edu>

Uniwersytet Łódzki. (nd). *Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia*. URL: [https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP\(07\)](https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP(07))

Uniwersytet Łódzki. (nd). *Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia*. URL: [https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP\(07\)](https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP(07))

Uniwersytet Łódzki. (nda). URL: <https://www.uni.lodz.pl/>

Uniwersytet Łódzki. (ndb). *Przedmioty prowadzone przez Wydział Nauk o Wychowaniu*. URL: <https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/faculties/0700000000/courses/?page=0>

Uniwersytet Warszawski. (2018). *Studia Podyplomowe Trener – Andragog*. URL: <https://irk.oferta.uw.edu.pl/pl/offer/PODYPL2018/programme/SP-PE-TRAND/?from=field:SP-PE-TRAND>

Urbańczyk, A. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum.

Urbanek, A. (2000). Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku. *Edukacja Dorosłych*, 3, 47–58.

Ustawa: o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych. (2010). *Dziennik Ustaw*, 105, 655.

Venkataiah, S. (2002). *Encyclopaedia of Contemporary Education* (1st ed.). Dehli: Me-hra Offset Press.

Vroom, V H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wain, K. (1991), Lifelong Education: a duty to oneself?. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 273–278. doi:10.1111/j.1467-9752.1991.tb00647.x

Wang, V., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning. How Contextually Adapted Philosophies and the Situational

Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204–214.

Wereszczyński, K. (2004). Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych. W E. A. Wesołowska (Red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu* (s. 649–655). Płock.

Wesołowska, E. A. (1995). Stan badań oświaty dorosłych w Polsce. W N.F.B. Greger, J. Pólturzycki, & E.A. Wesołowska (Red.), *T. 5. Szkoły wyższe a edukacja dorosłych: materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej* (s. 235). Warszawa: Torun.

Weymann, A. (Hrsg.). (1980). *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.

Whetten, D. A. (nd). *Определение вашего стиля познания по методу LSI* (пер. с англ.). URL: http://www.elitarium.ru/2005/12/07/opredelenie_svoego_stilja_poznaniya.html

Who we are? WEA. (nd). URL: www.wea.org.uk.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3 auf.). Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich UTB.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Wodlinger, M. (2007). *Adult Education: Understanding The Adult Learner*. New York: Xulonpress.

Wojciechowski, K. (1962). *Pedagogika dorosłych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220–105th Congress. (1998). URL: https://m.nationalskillscoalition.org/resources/publications/file/NSC_TPIB_WIA_TitleI.pdf

Worth, W. H. (1972). *A Choice of Futures: Report of the Commission on Educational Planning*. Edmonton: Government of Alberta.

Wright, D. T. (1972). *The Learning Society: Report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario. An Abridged Version*. Ontario: Ministry of Government Services.

Wujek, T. (1996). Andragogika i jej związki interdyscyplinarne. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 398–401). Warszawa: ITE.

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (nd). URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=973>

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (nda). URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483>

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (2016). *Studia stacjonarne I stopnia specjalność Organizacja edukacji dorosłych (program dla studentów przyjmowanych od roku 2016/17)*. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl>

uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20/PROGRAMY-2017/program-andragogika-podstawy.pdf

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (2016a). *Plan studiów dla osób przyjętych w roku 2016/17, specjalność Andragogika - organizacja edukacji dorosłych Plan studiów, studia stacjonarne*. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PLANY-2017/plan-andragogika.pdf>

Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. (nd). URL: <https://rekrutacja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Lista/Lista?dostepnosc=A>

Wyższa Szkoła Bankowa WSB Szczecin. (nd). URL: <https://www.wsb.pl/szczecin/>

Zakon Narodna rada Slovenskej republiky: O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplneni niektorých zakonov a o zmene a doplneni niektorých zakonov. №317/2009 Z.z. (2009). URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>

Ziółkowski, M. (1989). *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*. Warszawa: Zarys koncepcji socjologii wiedzy, PWN.

Наукове видання

Лариса ЛУК'ЯНОВА

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ
В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ**

Монографія

Технічний редактор – Т. С. Лев
Літературний редактор – М. П. Вовк

Підписано до друку 17.11.2020 р.
Формат 70х100/16. Папір офсетний.
Гарнітура Bookman Old Style. Друк офсетний.
Умовн.-друк. арк. 00. Обл.-вид. арк. 00.
Наклад 300 прим.

Видавництво ТОВ «Юрка Любченка»
e-mail: u19-07@ukr.net
тел. 098-444-06-68
м. Київ, вул. Дегтярівська, 25-а
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4685 від 06.03.2014