

**Марина Іванівна Скрипник** –  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри філософії і освіти дорослих  
Центрального інституту  
післядипломної педагогічної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту  
освіти» НАПН України

## **ПРАКТИЧНА АНДРАГОГІКА:**

### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ**

**Наукові записки КУТЕП. – 2016. - № 2.**

**Скрипник М. І. «Практична андрагогіка: особливості навчання дорослих».** Через категорійно-понятійний апарат практичної андрагогіки проаналізовано особливості навчання дорослих. Прагматичне тлумачення раціональності як доцільності радикально змінює розуміння призначення андрагогіки. У межах цієї парадигми практичну андрагогіку потрактовано як раціональну організовану андрагогом практико-орієнтовну систему учіння дорослого, де ціннісно-цільовим орієнтиром є доцільна корисність. Систематизовано кілька пізнавальних елементів, зокрема: практика, учіння, дорослий. Виявлено, що «дорослість» – фундаментальне поняття. На основі вихідних положень організації навчання дорослого описано особливі пізнавальні функції моделей навчання. Визначено характеристики самокерованого навчання як процесу сполучення процесуальних й особистісних елементів, де дорослий несе основну відповідальність за процес навчання.

**Ключові слова:** практична андрагогіка; практика; учіння; дорослий; доцільна корисність; моделі навчання дорослого; самокероване навчання дорослого.

**Скрипник М. И. «Практическая андрагогика: особенности обучения взрослых».** С точки зрения категорийно-понятийного аппарата

практической андрагогики проанализированы особенности обучения взрослых. Прагматическое толкование рациональности как целесообразности радикально меняет понимание назначения андрагогики. В рамках этой парадигмы практическую андрагогику истолковано как рациональную организованную андрагогом практико-ориентированную систему учения взрослого, где ценностно-целевым ориентиром есть целесообразная полезность. Систематизированы несколько познавательных элементов, в частности: практика, учения, взрослый. Выявлено, что «взрослость» - фундаментальное понятие. На основе исходных положений организации обучения взрослого описаны особые познавательные функции моделей обучения. Определены характеристики самоуправляемого обучения как процесса объединения процессуальных и личностных элементов, где взрослый несет основную ответственность за процесс обучения.

**Ключевые слова:** практическая андрагогика; практика; учения; взрослый; целесообразная полезность; модели обучения взрослого; самоуправляемое обучение взрослого.

**Skrypnyk M. Practical andragogics: features adult education.** The features of adult education. Practical andragogics understand how rationally organized practice-oriented adult learning system, where value-targets are appropriate utility. Systematized cognitive several elements: practice, learning, adult learner. «Adult Learner» – the fundamental concept. Described specific cognitive functions learning models.

**Key words:** Practical Andragogy; Practice; Scientists; Adult Learner; Adult Learning Model; Self-Directed Learning.

У наш час теоретичні конструкти андрагогіки (освіта дорослих, неперервна освіта, дорослий учень тощо) стають модними тенденціями, що, втім, не завжди відображають глибину розуміння в сучасних суспільних умовах їхнього змісту. Знайомлячись із результатами дослідницьких пошуків [6; 7], все частіше виникають питання: як будувати нові моделі освіти дорослих без усвідомлення практичних складників? Де відправна сила, витоки освіти дорослих? Чому практики і теоретики почасти звертаються до теоретичних концептів? Зрештою ці питання сконденсувалися в одну проблему: що таке практична андрагогіка?

Виокремлення практичної андрагогіки в післядипломній педагогічній освіті актуальне в таких аспектах. По-перше, професійною підготовкою андрагогічного персоналу, його завдань та обов'язків у системі освіти

дорослих загалом і післядипломної педагогічної освіти зокрема. Ще у 1956 р. дослідник Хоул розробив «піраміду андрагогічного персоналу», виокремив три групи: волонтери – найбільша група, що знаходиться в основі піраміди; персонал, який має постійні робочі місця, займає центральну частину піраміди; вершину піраміди складають люди, які мають професійну освіту [32]. По-друге, завдання кваліфікованої підготовки андрагогічного персоналу визначає необхідність аналізу практичної діяльності суб'єктів післядипломної педагогічної освіти з метою не лише усвідомлення різниці фундаментальних і спеціалізованих знань, що використовуються для потреб різних видів освітньої діяльності, а й для співвідношення особистості дорослого та його соціально-культурного досвіду. Саме це допомагає андрагогу розв'язати проблему формування образу, бажано-очікуваної моделі професійної діяльності та її відповідності актуальній соціокультурній ситуації конкретного дорослого учня. По-третє, сутнісно професійна діяльність андрагога спрямовується на учіння. Звідси й необхідність вивчення практичних механізмів освоєння дорослим соціально-культурного досвіду.

*Мета статті* – на основі аналізу основних понять практичної андрагогіки визначити особливості навчання дорослих.

Для обґрунтування особливостей навчання дорослих окреслимо авторське розуміння основних понять практичної андрагогіки: *практика, учіння; дорослий*. Деталізація категорійно-понятійного апарату дослідження здійснено в роботі автора «Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: категорійно-понятійне тлумачення» [20]. Грецьке слово «практикос» позначає діяльний, активний. Відповідно практика є діяльністю людини. З'ясовуючи поняття «практика», дослідники звертаються до марксистських і структуралістських парадигм антропології. Концептуалізація поняття практики починається в 70-тих рр. ХХ ст. Значущий вплив на соціологічну теорію мали дві роботи: «Нарис теорії практики» П. Бурдьє

(1972 р.) [26], «Інтерпретація культур» К. Гірца (1973 р.). Однак питання про смислове наповнення дефініції «практика» і способи її змістового дослідження залишалися нез'ясованими. У соціологічній теорії термін «практика» також символізував пошуки компромісу між об'єктивізмом системно-структуралістського підходу і суб'єктивізмом феноменології, водночас – спробу запропонувати інший шлях: чи завдяки категоріального синтезу (наприклад, в теорії «структурації» Е. Гідденса, чи визначенням соціально-класових структур у самому діячі (як це намагався зробити Бурдьє за допомогою концепції «habitudes» [26]). У соціальних науках можна виявити щонайменше *п'ять способів* розуміння практик. *Перший спосіб*, актуалізований у рамках філософії Д. Юма, передбачає, що звичка чи традиція мислити або діяти визначеним способом слугує достатньою основою для наступних дій. Мислення або дія «за звичкою» - це не тільки перше, але і найбільш консервативне розуміння практики (дає можливість діяти, не застосовуючи філософських, моральних, логічних чи інших засад). *Спосіб*, запропонований Л. Вітгенштейном, допускає, що практика чи «форма життя» задає умови осмислення повсякденної мови. Отож, відкриття, що мова в дійсності функціонує лише на фоні усїєї сукупності практики, прийнятих у цій культурі, визначили один із основних способів того, як можна розуміти практику. *Третій підхід* запропоновано сучасником Л. Вітгенштейна філософом Дж. Остін, який визначив категорію висловлювань, що мають у практиці мови особливий статус – перформативні висловлювання (це не висловлювання «про дещо», а дія, яка змінює реальність за допомогою мови). *Четвертий підхід*, представлений в етнометодологічних розвідках, вивчає основний об'єкт дослідження – повсякденну практику в іншому її розумінні: як мистецтво розв'язання практичних задач в ситуації невизначеності. Адепти цього підходу демонструють те, як умілі та взаємозглагоджені дії учасників знімають невизначеність і підтримують існування об'єктивних соціальних інститутів, які піддаються раціональному дослідженню. *П'ятий підхід* до розуміння

концепції «практики» (опису практик інтерпретацій) можна побачити в історичній соціології науки, а також у літературній теорії. Це дослідження неявних правил чи колективних норм, за якими те чи інше «інтерпретативне» чи «наукове» товариство з'ясовує «значущі факти», «доречні пояснення», «смісли текстів».

*Практика(-и)* – специфічно людська, усвідомлена, цілеспрямована, доцільна, чуттєво-предметна діяльність. Категорія «практика» трактується у широкому і вузькому значенні: або як будь-яка діяльність людини, або як її виключно предметна діяльність. Практика має структуру. Структурні елементи практики такі: 1) мета; 2) доцільна діяльність; 3) засоби практики; 4) об'єкт практичної дії; 5) результат дії [14; 15]. Сьогодні у теорії та практиці освіти формується підхід, заснований на позиціях філософії дії, у витоках якого стоять класичні праці А. Еспінаса, Л. фон Мизеса, Т. Котарбинського та ін. Різні джерела позначають цю сферу знань, як: *praxeology*, *praxiology*, *prakseologia*, *праксіологія*, *праксеологія*. Термін «праксеологія» вперше був застосований Л. Бурдьє, а згодом — французьким соціологом А. Еспінасом, який вважав за необхідне створення концепції праксеології як окремої наукової дисципліни — науки про форми та принципи дій, що функціонують та має розв'язати три групи проблем, серед яких, по-перше, проведення аналітичного опису, характеристики, класифікації та систематизації практичних дій, по-друге, було поставлено завдання дослідити умови та закони, що визначають ефективність дій, по-третє, необхідно було дослідити генезис та розвиток різних видів людської діяльності, шляхи їх удосконалення та занепаду, які залежать від традиції та інновацій. Проголошувалось, що практична ціль нової наукової дисципліни – вивчення факторів підвищення ефективності дій. У 20-ті рр. ХХ ст. Є. Слуцький публікує роботу, в якій використовує термін «праксеологія» [22]. Метою його дослідження було проведення аналізу значення праксеологічних термінів та обмеження їх кількості. Найголовніший висновок цієї роботи – поняття політичної економії або повністю входять до

праксеології, або ж спираються на її понятійний апарат. Відповідно, Є. Слуцький побудував єдину систему понять для теорії ефективної діяльності. Основними праксеологічними термінами у роботі Є. Слуцького стали «вчинок», «операція», «збереження», «знищення», «володіння», «управління» і т. ін. Аналізуючи праці Є. Слуцького, Т. Котарбінський зауважував, що цю формально-онтологічну систему краще було б назвати теорією процесів. Можна виділити декілька етапів у розвитку загальної теорії діяльності. Першим етапом (або протопраксеологічним) є період, що тривав від античності аж до розробки марксистського вчення про практичну діяльність. За цей час у філософії відбувся перехід від споглядального розуміння діяльності людини до усвідомлення того, що сутнісною рисою людини є її здатність до духовної та матеріальної діяльності. Починаючи з ранніх робіт К. Маркса й до кінця 50-х років ХХ ст., коли опубліковано присвячені праксеології праці Т. Котарбінського [11; 12], тривав другий період розроблення вчення про діяльність. У цей час визнавалась провідна роль практики у пізнавальному процесі, причому практика разом із теорією розумілася як така сила, що активно перетворює суспільство та саму людину. Практика у марксистській філософії проголошувалась головним критерієм істини. Відповідно, від 50-тих років ХХ ст. і до кінця минулого століття тривав третій етап розвитку вчення про ефективну людську діяльність, а предметом дослідження власне праксеології стало розроблення ефективних способів організації фізичної і розумової праці. Сучасний етап розвитку філософії дії є неопраксеологічним, оскільки діяльнісний підхід застосовується до дослідження суспільного життя у цілому. Отож, основними джерелами праксеології, за Т. Котарбінським, є такі філософські напрями, як прагматизм Ч. Пірса та В. Джемса, інструменталізм Дж. Дьюї, другий позитивізм та марксизм, а також теорія соціального біхевіоризму Дж. Г. Міда, тобто ті концепції, в основі яких лежить ідея практичного ставлення до світу. Тепер у різних сферах соціальної практики, в тому числі й в освіті

дорослих, формується праксеологічна парадигма (Н. Юсуфбекова, Б. Григор'єв, В. Чумакова та ін.).

Праксеологічний підхід в андрагогіці ґрунтується на понятті «*досвід дорослого*». Зокрема, звертаючись до ідей інструменталізму Дж. Дьюї [8], вагомим є тлумачення вченим досвіду як тривалої серії ситуацій, що змінюють одна одну, в яких, оцінюючи та добудовуючи умови навколишнього природного та соціального середовища, суб'єкт дії планує і реалізує власну життєдіяльність, прагнучи знайти ефективні й раціональні шляхи вирішення своїх життєвих проблем. Тобто досвід постає як тотальна цілісність, як весь життєвий світ людини в єдності біологічних, психологічних і соціальних складових її сутності. «Ми використовуємо наш колишній досвід, щоб конструювати новий і кращий досвід у майбутньому. Таким чином, сам факт досвіду включає в себе процес, за допомогою якого він спрямовує себе до власного покращення» [8, с. 90]. Такий підхід одразу відкидає дуалізм чуттєвого і раціонального, свідомості та тіла, соціального та біологічного, суб'єктивного та об'єктивного. Адже досвід – це завжди процес, історія і комунікація. Дж. Дьюї постулює, що пізнання має бути спрямоване на задоволення реальних людських потреб. Хід і результати такого пізнання залежатимуть, насамперед, від процесу практичного впливу людей на матеріальні і духовні об'єкти. Таким чином, основою пізнання має стати практична дія. Конструювати теоретичні поняття потрібно шляхом, що зробить їх доступними для спостереження й відкритими для практичних дій. Наприклад, характер пізнавальних форм повинен визначатися саме практичною діяльністю. В самих діях людини закладаються основи будь-якого можливого для неї пізнання, оскільки вони спрямовані на перетворення предметного світу й самої людини. В такому розумінні пізнавального процесу мислення й логіка (концентрований його варіант) постають як способи цілеспрямованого перетворення досвіду, а не вічне, незмінне й самодостатнє буття. Розум «проекує власне майбутнє та допомагає людині в

його реалізації. І її дія завжди підлягає перевірці в досвіді» [8, с. 91]. Якщо світ постійно змінюється, то мислення також не може лишатися незмінним. Дж. Дьюї проголошує, що він погоджується вважати світ лише матеріалом, який має підлягати змінам. Учений запропонував нову послідовність кроків самого процесу пізнання, початком якого має стати *аналіз труднощів практичного людського існування*. Оскільки людина постійно знаходиться у стані творчого перетворення реальності, то властивості предметів відкриваються їй у процесі практичних дій із речами. Будь-яке знання про річ народжується у дії, яка сама, у свою чергу, змінює цю річ. Отже головним принципом розробленої Дж. Дьюї методології є твердження, що *підсумком теоретичного дослідження має бути отримання практичного результату*, а не пошук відповідності наперед заданим онтологічним характеристикам. Цей принцип розривав коло суб'єкт-об'єктної тотожності спекулятивного підходу і започатковував принципово новий підхід до пізнання світу. Учений стверджував, що мислення саме підкорюється практичним діям. Пізнання розпочинається із ситуації, яка вимагає власного перетворення згідно поставленій меті. Тобто мислення й виступає як здатність усвідомити ситуацію, прийняти рішення відповідно до поставленої мети і, тим самим, являє собою спосіб дії. Мислення інтерпретується як процес, що є детермінованим діяльністю, яка, у свою чергу, являє собою сукупність дій спрямованих на нівелювання незручностей тієї чи іншої проблематичної ситуації. Тому форми мислення мають набувати не відсторонено-умоспоглядального характеру, а інструментально-практичного. Це означає, що будь-які уявлення, ідеї, поняття та теорії є засобами (інструментами) активного перетворення проблемних ситуацій. Ці інструменти визначають, що саме нам необхідно зробити і яким чином слід діяти, а їх цінність саме і визначається результативністю такого перетворення. Проте у процесі вирішення проблемної чи конфліктної ситуації не відбувається пошук об'єктивної істини (як повної відповідності наших знань навколишній дійсності). Наслідком продуктивної діяльності людини стає побудова



ідеальних цілей, норм і цінностей, у відповідності із якими і здійснюється мислинневий процес.

Знання, які ґрунтуються на діях, згідно Дж. Дьюї, мають головну, відмінну від спекулятивної, ціннісно-змістовну характеристику – *доцільність*. Саме цей показник є значущим у проблемній ситуації, в якій визначається раціональність або ж нераціональність знання або дії. Прагматичне тлумачення раціональності як доцільності радикально змінює розуміння призначення андрагогіки.

У межах цієї парадигми *практичну андрагогіку доцільно вивчати як раціональну організовану андрагогом практико-орієнтовну систему учіння дорослого, де ціннісно-цільовим орієнтиром є доцільна корисність*. Останнє розуміється як суб'єктивна міра задоволення, що його отримує дорослий від учіння як найважливішого орієнтиру освіти дорослих. Учіння не складає опозиції поняттю «навчальна успішність», бо на базовому рівні категоризації андрагогічного процесу ієрархічно значущим є поняття «практична успішність» через соціокультурну специфіку відповідного феномену професійної діяльності дорослого. Отож, праксеологічний підхід дає змогу визначити найістотнішу рису практичної андрагогіки – *пріоритет доцільної корисності або/чи практичної успішності новоутворень для професійної діяльності дорослого набутих в андрагогічному процесі* (порівняно з навчальною успішністю, на яке зорієнтовано більшість показників ефективності процесу вищої освіти та якості її результатів).

Учіння у загально психологічному розумінні – цілеспрямоване засвоєння знань, а також умінь і навичок з метою наступного використання їх у подальшому житті, у практичній діяльності [16; 17; 24; 25]. Учіння виступає у формі інтелектуальних або фізичних дій і є притаманною для людини діяльністю. Ефективність учіннєвої діяльності залежить від множини чинників. Л. Ітельсон обґрунтовує успішне учіння як «попутне наuczіння», що має місце в активному навчальному середовищі, та гностичні засади

учинневої діяльності [18]. Учіння – учбова діяльність, в основі якої лежать дії особистості (учбові дії), спрямовані на розвиток здібностей, набування певних знань, умінь і навичок [17; 18; 24].

Щоб акцентувати увагу на результат процесу учіння, використовують поняття «научування». Охарактеризовані поняття не обов'язково фіксують певний результат. Через те виділяють як окреме специфічне поняття «научування». Навчання відрізняється від научування тим, що воно є організованим процесом, яким планомірно й свідомо керують, у той час як научування може відбуватися стихійно. Научування може бути результатом будь-якої діяльності, а не тільки навчання та учіння. Навчання й учіння, як правило, пов'язані із спеціальною навчальною діяльністю. Научування - набування людиною в навчальній діяльності нових психологічних якостей, включаючи все, чого могла навчитися особистість у результаті навчання і учіння. Таким чином, научування не пов'язане з процесами і наслідками чисто біологічних змін, які можуть відбуватися під час навчання, оскільки вони підпорядковані біологічним та генетичним законам і закономірностям.

Врешті, основним методологічним, синтетичним, евристичним та практичним поняттям, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у освіті дорослих – є поняття «дорослість», сучасне вивчення якого в андрагогії досить побіжне й негрунтовне, що пояснюється насамперед складністю категорії, необхідністю її системного вивчення методами різних наук про людинознавство [1–5]. «Дорослість» у Психологічній енциклопедії (автор-упорядник Степанов О.М. – К.: «Академвидав», 2006) визнається як «найтриваліший період онтогенезу людини від моменту завершення юності до початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних, інтелектуальних здібностей, високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції і здатності контролювати свої бажання, емоції та почуття» [17, с. 111]. За визначенням В. Онушкіна, *дорослість* характеризується такими *основними ознаками*: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість;

соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака передбачає наявність попередніх і тому може розглядатися як інтегральний критерій дорослості [15].

Широке визначення терміна «дорослий» пропонують американські вчені Г. Даркенвальд і С. Меррієм. Вони вважають, що доросла – це «така людина, що вийшла з ролі учня, яка навчається за денною формою навчання, (дитячої і підліткової соціальної ролі) і прийняла на себе роль працівника, дружини або батька... Доросла – це людина, яка грає соціально значимі продуктивні ролі і несе відповідальність за своє власне життя» [27, с. 8]. У цьому визначенні важливо відзначити, що «дорослість» пов'язується не з віком, а із соціально-психологічними факторами, що, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а, з іншого боку, – визнаються суспільством, виявляються в суспільному житті. Чіткий підхід до визначення дорослої людини виявляється у М. Ноулза. Він вважає дорослим того, хто, по-перше, «поводиться як дорослий, тобто грає дорослі ролі (працівника, дружини, батька, відповідального громадянина, солдата) – соціологічне визначення», і, по-друге, «чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини – психологічне визначення». Людина є дорослою в тій мірі, в якій вона сприймає себе відповідальним або відповідальною за своє власне життя [30, С.24]. Близьким до М. Ноулза у розумінні дорослого є визначення Ю. Кулюткіна – соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. С. Змейов вважає, що, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [19].

Дорослий, який навчається – це людина, що володіє такими основними характеристиками, що відрізняють її від недорослих, які навчаються:

– усвідомленість самостійною, самокерованою особистістю;

- досвідченість, адже дорослий накопичує запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання;
- умотивованість та готовність до навчання як прагнення за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми та досягти конкретної мети;
- дієвість здобутих знань, умінь, навичок та сформованих у процесі якостей;
- детермінованість навчальної діяльності тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Відтак практична андрагогіка керується вихідними положеннями організації навчання дорослого, зокрема: 1) суб'єкту навчання належить провідна роль у процесі свого навчання; 2) дорослий прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління й усвідомлює себе таким; 3) дорослий має життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання для себе і для колег; 4) дорослий навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; 5) дорослий розраховує на безумовне застосування в процесі навчання умінь, навичок, знань і набутих якостей; 6) навчальна діяльність дорослого детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або допомагають процесу навчання; 7) процес навчання дорослого організований як спільна діяльність суб'єктів навчання на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання, коригування [19].

*Андрагогічна модель навчання* – організація діяльності суб'єктів навчання, при якій: а) той, хто навчається, через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне становище, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно навчатися, орієнтація на швидке використання отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок) відіграє

провідну роль в організації процесу свого навчання; визначає: мету, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання; б) той, хто навчає, виступає в ролі консультанта, експерта з технології навчання, надає допомогу в організації процесу навчання тому, хто навчається.

З цих засад практична андрагогіка апелює до ідеї самокерованого навчання, яке має такі характеристики: учень бере на себе відповідальність за різні рішення, пов'язані з навчальною діяльністю; самокерування розглядається як континуум, або характеристика, що існує до певної міри в кожній людині й ситуації навчання; самокероване навчання може відбуватися в різному навчальному середовищі; самокерований учень здатний переносити знання й уміння від однієї ситуації до іншої; самокероване навчання може містити в собі різні види діяльності й ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у писемній формі; роль викладача в самокерованому навчанні полягає в забезпеченні комунікації з учнями, навчальних ресурсів, оцінки досягнутих результатів, а також сприяння критичному мисленню учнів; способами підтримки самокерованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, індивідуальне навчання, нетрадиційні курси й інші інноваційні програми [29].

М. Ноулз визначив самокероване навчання як процес, у якому люди беруть на себе ініціативу, за допомогою або без допомоги інших, у діагностиці потреб навчання, розробці цілей навчання, виявленні людських і матеріальних ресурсів для навчання, виборі й застосуванні відповідних стратегій навчання й оцінці результатів навчання [30–32]. В альтернативному визначенні Р. Брокетта й Р. Хіємстри самокероване навчання – це сполучення процесуальних й особистісних елементів, де індивід несе основну відповідальність за процес навчання [29, с. 24].

У реальності післядипломної педагогічної освіти прагнуть у дорослого учня сформувані: *по-перше*, здібність бути рефлексивним, аналітично

мислити; *по-друге*, доцільно корисні професійні уміння і навички, усвідомлене застосування їх в практичній роботі; *по-третє*, самопізнавальні процедури для систематичного аналізу реального й ідеального «Я» суб'єкта навчання в процесі змін когнітивних та емоційно-ціннісних структур, які в основному й визначають його погляди на навчання, впливають на його здібності застосовувати педагогічні уміння, а також аналізувати ефективність своєї професійної діяльності. Ці три блоки неізолювані один від одного: існує зв'язок між уявленнями суб'єктом навчання про себе і готовністю до засвоєння та подальшого застосування технологій та відповідних до них умінь. У психологічній літературі визначають цей зв'язок через: конгруентність (відповідність запропонованої технології суб'єктивним потребам педагогів); міру можливих витрат суб'єктом навчання (витрати часу, енергії, конфлікти з адміністрацією тощо), пов'язаних з освоєнням і застосуванням новацій; оцінка суб'єктами навчання своїх професійних можливостей.

Узагальнюючи аналіз особливостей навчання дорослих, систематизовано кілька пізнавальних елементів практичної андрагогіки: *практика, учіння, дорослий*. Виявлено, що «дорослість» – фундаментальне поняття. Ураховуючи означені особливості дорослого, зацентровано увагу на *вихідних положеннях* організації навчання дорослого та *моделях навчання*; визначено характеристики *самокерованого навчання* як процесу сполучення процесуальних й особистісних елементів, де дорослий несе основну відповідальність за процес навчання. *Евристичними напрямками дослідження* є: аналіз потенціалу моделей самокерованого навчання; проектування віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослого; дослідження пізнавальної діяльності професіонала як дорослого учня.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 379 с.

2. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 гг. [Текст] / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 7–18.
3. Ананьев Б. Г. Человек как общая проблема современной науки // Вестник ЛГУ, 1957. - № 11. – С. 90 – 101.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. 1965. - № 1. – С. 24 – 36.
5. Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972.
6. Архипова С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.
7. Архипова С. П. Основы андрагогики : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.
8. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Дж.Дьюи. – М.: Логос, 2001. - 168 с.
9. Зязюн Иван. Аксиологічні критерії вікової психології // Естетика і етика педагогічної дії / Іван Зязюн. – 2013. Вип. 5. – С. 21 – 42.
10. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир : [б.в.], 1972. – 264 с.
11. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе = Traktat o dobrej robocie. Wydanie trzecie, roprawione i rozszerzone / Под ред. проф. Г.Х. Попова; пер. с польск. Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. – М.: Экономика, 1975. — 271 с.
12. Котарбинский Т. Задачи праксеологии // Котарбинский Т. Избранные произведения / Котарбинский Т. – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – С. 775–888.
13. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.
14. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с. С. 29-30
15. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с
16. Панченко С. Н. Психологические особенности взрослого человека как субъекта обучения // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Випуск 3.
17. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
18. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

19. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.
20. Скрипник М. І. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: категорійно-понятійне тлумачення / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні.- 2015. – № 2. – С.18 – 25.
21. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
22. Слуцький Є. Є. Етюд до проблеми будовання формульно-практичних засад економіки / Є.Слуцький // Записки соціально-економічного відділу. – Київ: Українська Академія наук, 1926. – Т.4. – С. 1 – 11.
23. Степанова Е. И. Комплексное изучение человека / Становление психологической школы Б.Г.Ананьева: Памятные даты и события. – СПб., 2003. – С. 81-118.
24. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л.: ЛГУ, 1981.
25. Трондайк Э. Процесс учения у человека / Э. Трондайк. – М., 1935.
26. Bourdieu, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle. — Genève: Droz, 1972. — 269 p. Brundage D. H. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning / D.H.Brundage, D.Mackeracher. – Toronto, 1980.
27. Darkenwald G. G. Adult Education: Foundations of Practice / G.G.Darkenwald, S.B.Merriam 33, C.8
28. Hiemstra R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press., с. 24
29. Hiemstra R., Brockett R. (2012). Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model [Електронний ресурс]. URL. – Режим доступу 20.09.2013 : <<http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
30. Knowles M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
31. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.
32. Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / Malcolm Shepherd Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
33. Study Programme Syllabus for Education for Teachers in the Folk High School Programme. – Linköping: University of Linköping, 2002. – 16 p.