

Лариса Лук'янова
доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID ID 0000-0002-0982-6162
larysa.lukianova@gmail.com

ТОЧНІСТЬ І ДОСТОВІРНІСТЬ АНДРАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ІМПЛІКАЦІЇ ДЛЯ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті обґрунтовано важливість достовірності й точності досліджень сфери освіти дорослих, роль якої суттєво зростає в умовах інформаційного суспільства. Свою точку зору автор презентує за відповідним алгоритмом, зокрема *доводить* доцільність уваги до освіти дорослих (економічна криза, демографічні зміни, масштабні міграційні процеси визначили нагальність набуття нових навичок задля підвищення конкурентоспроможності, працевлаштування, соціального включення та активного громадянства); *розкриває* безпосереднє значення точності й достовірності в контексті андрагогічних досліджень (конкретизовано поняття точність, надійність, достовірність і валідність у контексті андрагогічного дослідження); *визначає* комплексність і повноту як запоруку довіри до андрагогічних досліджень (обов'язковість врахування сукупності критеріїв, зокрема, окрім кількісних показників необхідно брати до уваги наявність підготовленого педагогічного персоналу, ступінь зацікавленості органів управління у сфері освіти, міської влади цим питанням тощо); *виявляє* взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень (проаналізовано зміст термінів, які найбільш часто уживаються в андрагогічних дослідженнях, але не завжди вдало перекладаються, що створює дисонанс у сприйнятті результатів досліджень та прийнятті у подальшому важливих рішень) та *з'ясовує* сукупність чинників, які обов'язково треба ураховувати під час в андрагогічних досліджень (форми освіти, визнані ЮНЕСКО, в яких беруть участь дорослі, вікові категорії дорослих, які беруть участь у різних видах навчальної діяльності, вид статистики, за яким здійснювався збір даних). Розкрито важливість надійності й достовірності андрагогічних досліджень як на теоретичному, так і на практичному рівнях, оскільки їх результати уможливають формулювання точних наукових прогнозів та напрямів розвитку освітньої політики і соціальної практики.

Ключові слова: точність, достовірність, валідність, освіта дорослих, андрагогічні дослідження.

Larysa Lukianova
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and
Adult Education of the NAES of Ukraine, direktor
ORCID ID 0000-0002-0982-6162

larysa.lukianova@gmail.com

ACCURACY AND RELIABILITY OF ANDRAGOGIC RESEARCH: IMPLICATIONS FOR PRACTICE

Abstract. The article substantiates the importance of the reliability and accuracy of research in the field of adult education, the role of which is growing significantly in the conditions of the information society. The author presents his point of view according to the appropriate algorithm, in particular, the expediency of paying attention to adult education is proven (економічна криза, демографічні зміни, масштабні міграційні процеси визначили нагальність набуття нових навичок задля підвищення конкурентоспроможності, працевлаштування, соціального включення та активного громадянства); the immediate importance of accuracy and reliability in the context of andragogic research is revealed (конкретизовано поняття точність, надійність, достовірність і валідність у контексті андрагогічного дослідження); comprehensiveness and completeness are defined as a guarantee of trust in andragogical research (обов'язковість врахування сукупності критеріїв, зокрема, окрім кількісних показників необхідно брати до уваги наявність підготовленого педагогічного персоналу, ступінь зацікавленості органів управління у сфері освіти, міської влади цим питанням тощо); the relationship between the accuracy of the terms used and the reliability of andragogic studies was revealed (проаналізовано зміст термінів, які найбільш часто уживаються в андрагогічних дослідженнях, але не завжди вдало перекладаються, що створює дисонанс у сприйнятті результатів досліджень та прийнятті у подальшому важливих рішень), and a set of factors that must be taken into account during andragogic studies was clarified (форми освіти, визнані ЮНЕСКО, в яких беруть участь дорослі, вікові категорії дорослих, які беруть участь у різних видах навчальної діяльності, вид статистики, за яким здійснювався збір даних).

Reliability, reliability and validity of andragogic studies are extremely important both at the theoretical and practical levels, as their results enable the formulation of accurate scientific forecasts and directions for the development of educational policy and social practice.

Keywords: accuracy, reliability, validity, adult education, andragogic studies.

ВСТУП

Проведення наукових досліджень спонукає до вирішення питання щодо їх правдивості, надійності, точності, тобто міри довіри до здобутих результатів. Погоджуємося з думкою, що гіршим від браку досліджень є тільки недостовірні, неточні, ненадійні дослідження, методологія, спосіб виконання та висновки яких викликають скептицизму. Отже прагнення виконати дослідження не повинно виправдовувати його сумнівну якість (Trafność).

Будь-яке емпіричне дослідження має бути релевантним, надійним, неупередженим і повторюваним (Paluchowski, 2000).

Проблема достовірності (reliability), точності (**trafność** precision), й валідності (validity) здобутих емпіричних даних, сформульованих висновків, істинності теорії гостро стоїть у будь-якій галузі науки, зокрема у соціології, педагогіці та інших науках. Точність і надійність є важливими ознаками довіри і до андрагогічних наукових розвідок.

Отже постає питання як спланувати і провести дослідження, щоб його результати були достовірними, мали підстави для використання в науці та придатними для практики?

У статті ми робимо акцент на достовірності саме андрагогічних досліджень, оскільки вони безпосередньо пов'язані із практикою й за сучасних умов надзвичайно затребувані суспільством.

Свої міркування плануємо викласти за таким алгоритмом.

- 1) Чому акцентуємо увагу саме на освіті дорослих?
- 2) Точність, достовірність й валідність у контексті андрагогічних досліджень.
- 3) Комплексність і повнота як запорука довіри до андрагогічних досліджень.
- 4) Взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень.

5) Урахування сукупності чинників в андрагогічних дослідженнях.

Отже, чому саме освіта дорослих

Впродовж другої половини ХХ та на початку ХХІ століття освіта дорослих стала важливою складовою міжнародної політики Європейського Союзу та Організації Об'єднаних Націй. Вона є невід'ємною рисою сучасного життя. Важливість освіти і навчання дорослих відображена у [меті на рівні ЄС](#), згідно з якою щонайменше 60% усіх дорослих до 2030 року повинні щороку брати участь у навчанні (The European Pillar of).

Слід додати, що економічна криза, потреба у нових навичках та демографічні зміни, що стоять наразі перед Європою, підкреслили роль, яку може відігравати навчання дорослих у стратегіях навчання протягом усього життя, сприяючи політиці, спрямованій на підвищення конкурентоспроможності, працевлаштування, соціального включення та активного громадянства.

У четвертому Глобальному звіті про навчання та освіту дорослих, підготовленому Інститутом ЮНЕСКО з навчання впродовж всього життя, вказано, що освіта є одним із основних прав людини, надзвичайно цінним суспільним благом і незамінним інструментом формування мирних, сталих і рівноправних суспільств (4th Global report on adult learning, 2016, с. 5).

Водночас із посиленням уваги до проблеми освіти дорослих значно збільшилася кількість досліджень, які проводяться окремими вченими, науковими колективами, національними, європейськими та світовими організаціями, а їх результати оприлюднюються у публікаціях і звітах, на підготовку яких покладається сукупність завдань і цілей. Як стверджує Л. Річардсон (1990, с. 15), підготовка й написання звітів за науковими дослідженнями, має свою власну риторику та певні дискурсивні правила. Тоді як усі результати, отримані у процесі дослідження, мають бути точними й достовірними, оскільки впливають на розвиток наукового знання та скеровують практичні дії (Babbie, 2004, р. 563).

Підготовка таких достовірних звітів є складною проблемою. Не вистачає точних даних, що саме є однією з основних перешкод на шляху усунення нерівності в участі в освіті впродовж життя та забезпечення потреб незахищених груп населення. Потрібно більше інформації про те, хто бере участь в освіті і навчанні. Необхідні додаткові вкладення у збір та моніторинг даних для сприяння політиці, що ґрунтується на підтверджених фактах та заохочує загальну участь. Наприклад, у вище згадуваному звіті зазначено, що тільки 103 зі 152 країн (67%) опитаних відповіли, що рівні участі в освіті дорослих ґрунтуються на фактичних даних. Понад третина країн (37%) повідомили, що не мають даних про рівень участі в ООВ груп меншин, біженців та мігрантів (4th Global report on adult learning, 2016, с. 22).

Натомість результати андрагогічних досліджень мають вплив на формування освітньої політики держави, регіональної освітньої політики, розвиток соціальної сфери, напрями й обсяги професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців, напрями розвитку неформальної освіти тощо.

Точність, достовірність й валідність у контексті андрагогічних досліджень

Конкретизуємо поняття точність, надійність (*ang. precision; pl. trafność*), достовірність (*ang. reliability, pl. rzetelność*) і валідність (*ang. validity; pl. ważność*) у контексті андрагогічного дослідження.

Як наголошують польські вчені, найбільш складним із зазначених є поняття точності (Młyńczak, Golicki, 2016, p.416). Так Г. Рах підкреслює, що точність не має загальноприйнятого визначення та зазвичай стосується міри відображення явища, до якого воно належить (Ruch, 1924). За С. Мессік, оцінка точності – це твердження про те, якою мірою теорія та емпіричні дані виправдовують відповідність тесту (Messick, 1989).

Для андрагогічних досліджень важливим є твердження, що точність належить до групи понять у галузі психометрії, згідно з якою вірогідність інструменту пов'язана не лише з його коректністю, але й має ураховувати відповідний контекст.

Тоді як надійність, у свою чергу, визначаючи властивість інструменту, може змінюватися залежно від контексту (Fayers, Machin, 2007).

Надійність, достовірність – це послідовність та стабільність вимірювань, коли сам процес вимірювання повторюється (Prieto & Delgado, 2010), це ступінь узгодженості результатів вимірювання того ж самого показника тими ж самими вимірювальними інструментами в однакових умовах. Отже надійність ототожнюється з постійністю, достовірністю й повторюваністю результатів вимірювань. Достовірність, тобто достатня вірність, це доказ того, що результат (закон, закономірність, сукупність педагогічних фактів, дидактичний чи виховний принцип) *завжди* виконується для даного класу об'єктів при заданих умовах. Тоді як обґрунтованість наукового результату – це наявність переконливого доведення його достовірності.

Однією з головних відмінностей між точністю та надійністю є те, що перша вимірює ступінь вимірюваності. Натомість надійність вимірює ступінь, до якої вимірювальний об'єкт дає послідовні результати при повторних вимірюваннях.

У термінологічному сенсі надійність використовується у галузі методології науки. У контексті нашого дослідження важливим є факт, що надійність разом із точністю є основними критеріями не тільки якості окремих визначень, показників, тестів, але й наукового дослідження в цілому.

Водночас у науковій літературі доволі часто зустрічаємо поняття «валідність». Зазвичай валідність дослідження базується на поєднанні абстрактного поняття (конструкту) з його емпіричним проявом. Теоретична валідність (ang. construct validity) визначає, наскільки індикатори (експоненти), відповідні їм інструменти збору даних та інтерпретація результатів дослідження відображають досліджуване теоретичне поняття (Michońska-Stadnik, 2011). Принагідно підкреслимо, валідність розуміють досить широко – як достовірність, істинність, адекватність, правдоподібність, стійкість даних вимірювання, але найчастіше – як обґрунтованість.

Водночас розширення трактування самого поняття валідності в результаті веде до ототожнення її з надійністю. Хоча, можна підтримати думку вчених, які обмежують сферу валідності *теорією і методологією*, а надійність – інструментарієм і методикою.

Отже валідність забезпечується:

- а) відсутністю помилок при вимірюванні;
- б) логічністю узагальнень і висновків.

Тоді як високу якість дослідження визначають:

- 1) адекватність теорії в інструментарії (*валідність*);
- 2) адекватність інструментарію у вимірюванні (*надійність*).

Для андрагогічних досліджень валідність – *це доказ того, що спроектована дослідником теоретична схема відповідає реальності і може бути корисною для практики.*

Слід підкреслити, що в андрагогічних дослідженнях можна вести мову про валідність у *широкому сенсі* (виникає на стадії обґрунтування теоретичної моделі предмету дослідження, логіки її побудови, визначення понятійного апарату) та *вузькому сенсі* (стосується вимірювання, добору шкал, коректності анкетних питань, підготовленості інтерв'юерів).

Комплексність і повнота як запорука довіри до андрагогічних досліджень

Щоб бути достовірним, будь-яке дослідження має бути *вичерпним і повним*.

Наведемо приклад. Оцінюючи рівень розвитку освіти дорослих у конкретному місті чи місцевості, доволі часто важливим показником вважають кількість Центрів освіти дорослих (ЦОД) або інших провайдерів, що надають освітні послуги у цьому місті чи місцевості. Проте цей показник не може бути релевантним критерієм вимірювання, оскільки кількість ЦОД значною мірою визначається кількістю дорослого населення, що проживає у місті, розмірами самого міста, а відтак може мати мало спільного рівнем розвитку освіти дорослих.

Натомість якщо за показник рівня розвитку системи освіти дорослих прийняти відношення кількості дорослих осіб, які потребують відповідних освітніх послуг, зокрема, загальну кількість осіб, що належать до вразливої групи (безробітні, мігранти, біженці, переселенці, літні люди тощо) та кількістю провайдерів, які надають ці послуги, ми отримаємо більш точний, достовірний, надійний результат, оскільки особливості, викликані розмірами міста, зменшуються.

Водночас навіть маючи такі показники, загальна картина залишатиметься далеко *неповною*. У характеристиці системи освіти дорослих необхідно враховувати сукупність багатьох інших критеріїв, які іноді достатньо складно виміряти. Зокрема рівень фінансування, практичну базу, наявність відповідно підготовленого педагогічного персоналу, ступінь зацікавленості органів управління у сфері освіти, міської влади цим питанням тощо.

Розгляд кожного з цих критеріїв відокремлено від інших може створити невірне враження про рівень розвитку системи освіти дорослих загалом. Отже для отримання валідних результатів, необхідно вибрати такі критерії і такі інструменти їх вимірювання, які були б і доречними, адекватними, релевантними й уможлилювали відтворення картини у повному обсязі.

Підкреслимо, для досягнення достовірності андрагогічного дослідження слід брати до уваги й суб'єктивні чинники. Передусім йдеться про особистість дослідника.

Так М. Мушинський підкреслює, у центрі кожного дослідницького процесу знаходиться дослідник, який приймає рішення щодо вибору методів, технік або інструментів дослідження. Саме його обізнаність і здібності складають горизонт пізнання (Muszyński, 2018). Водночас вплив дослідника на перебіг процесу дослідження має бути мінімальним. Хоча у якісних дослідженнях вплив дослідника є неминучим, але контрольованим, проте його треба використовувати під час обговорення або для інтерпретації даних (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Наприклад, у процесі опитування або інтерв'ювання дорослих, яке спрямоване на

визначення конкретних проблем, зокрема освітніх потреб, може виникати спотворення даних. При цьому йдеться не тільки про надійність складеного опитувальника (тесту), але й про кваліфікацію інтерв'юера, його вплив на результат опитування. Кваліфікований інтерв'юер має спілкуватися з респондентом, дотримуючись певних правил: створити довірливу атмосферу, викликати на відвертість, проте жодним чином не впливати на думку респондента. Іноді може мати місце несумлінність інтерв'юерів, навіть працюючих на відомі соціологічні служби, вони самі заповнюють анкети, задають респондентам лише частину питань тощо.

Отже, отримання адекватних і повних операціоналізацій залежить як від глибини знання об'єкта дослідження, так і від здійснення ретельного логічного аналізу альтернативних операціоналізацій. Однак перевірити валідність наших наукових результатів, можна лише *після* того, як зібрані усі дані.

Взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень

Точність й достовірність наукового дослідження, зокрема андрагогічного великою мірою залежить і від обґрунтованості використовуваних термінів та вимагає конкретизації його поняттєво-термінологічного апарату.

У науці завжди існували певні суперечності між розвитком наукового знання та його понятійним забезпеченням, між змістовним наповненням понять та більш інерційними змінами наповненості термінів, що не завжди відповідають поняттям. Тобто йдеться про суперечність між змістом наукового знання, що постійно розвивається, і його понятійним забезпеченням, яке відстає від розвитку змісту.

Так Н. Ничкало підкреслює, що суперечності у визначенні сутності понять, їх некоректна підміна спотворюють зміст й негативно впливають на якість дослідницької роботи (Ничкало, 2012). Д. Клюс-Станська також доводить негативні наслідки такого хаосу для педагогічної науки (Klus-Stańska, 2010). Дослідники підкреслюють, терміни, пов'язані з освітою дорослих, різняться визначеннями

залежно від регіону їх застосування. На загальноєвропейському рівні важливо знайти визначення, яке враховувало б усі національні особливості й одночасно було б достатньо окресленим для можливості ведення міжкультурного діалогу (Colardyn & Bjornavold, 2005)

Наприклад, багато понять і термінів, пов'язаних із політикою освіти дорослих у Польщі, можна розуміти по-різному, залежно від середовища та контексту, де вони використовуються. Починаючи з 2013 р., країною було вжито зусиль, щоб включити в сферу освіти терміни, які збігаються з європейськими визначеннями щодо навчання впродовж життя, включаючи освіту та навчання дорослих. Тоді Уряд Польщі прийняв нові стратегічні документи «Перспектива навчання впродовж життя» (*Perspektywa uczenia się przez całe życie*, 2014) та «Стратегію розвитку людського капіталу» (*Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*), які визначили основні терміни політики навчання впродовж життя (Poland. 8. Adult education and training, 2022).

В Україні також має місце недостатність розроблення науково-термінологічного апарату андрагогіки. Означена проблема в андрагогічній сфері поглиблюється через глобалізацію і модернізацію освітнього простору, що часто спонукає використовувати велику кількість термінів іншомовного походження. Тоді як їх не завжди вдалий переклад або достатньо вільне тлумачення створюють певні труднощі та унеможливають формулювання достовірних висновків, підготовку узагальнень та рекомендацій.

Проілюструємо свою думку, аналізуючи зміст термінів, не просто найбільш часто уживаних в андрагогічних дослідженнях, але й таких, що вносять певний дисонанс у сприйнятті результатів досліджень та прийнятті у подальшому важливих рішень.

Дорослість, дорослий учень.

Оскільки андрагогіка – прикладна наука, аналіз категорії «дорослість» має не тільки теоретичне, але й практичне значення. Дефініція «дорослість» з-поміж усіх

інших категорійних понять андрагогіки є однією із найбільш невизначених і дискусійних, що спричиняє певні проблеми. Водночас у підготовці нормативної бази, під час проведення досліджень, організації навчальної та практичної діяльності, соціальної допомоги, проведенні заходів для дорослих тощо важливо усвідомлювати кого ж саме слід відносити до цієї категорії.

«Дорослість», підкреслює М. Малевські (Malewski, 2013), є ключовим терміном андрагогіки, але оскільки поняття має інтердисциплінарний характер, створює багато клопоту у формуванні однозначного визначення (с. 24). Терміни «дорослий і дорослість», за твердженням М. Боукоувалас і Дж.-А. Крупп (Boucoulalas, & Krupp, 1989), творять ключову вісь, навколо якої розміковують над полем досліджень і, що надзвичайно важливо, практики освіти дорослих (с. 183). У науковій літературі зафіксовано велику кількість визначень дорослості, в основу яких покладено соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники. Дослідники звертаються до деяких наукових дисциплін й послуговуються біологічними, суспільними, правовими й іншими термінами, не завжди сумісними з сутністю дорослості (Boucoulalas, & Krupp, 1989, с. 184).

Наприклад, у Законі України Про освіту є стаття 18 «освіта дорослих», проте безпосередньо терміни «дорослий», «дорослість» тут не згадуються, а відтак не зрозумілим яку саме категорію осіб унормовує ця стаття (Закон України Про освіту). Тобто дорослий тут тлумачиться просто як «повнолітня особа».

У проекті закону України Про освіту дорослих, який наразі знаходиться на обговоренні у Верховній Раді, зазначено, що «доросла особа – це особа, яка досягла повноліття». Отже у даному разі до уваги взято тільки віковий критерій.

І тут відразу виникають дві суперечності.

Перша – між наявністю різних підходів до класифікації віку людини, великою кількістю вікових типологій, що є наслідком складності, багатозначності й багатоаспектності самого феномена «вік» та відсутністю інтегративного уявлення про це поняття. Наприклад, за віковою класифікацією Всесвітньої організації

охорони здоров'я існує п'ять основних вікових категорій дорослого віку:

- 1) 25-44 років – молодий дорослий вік;
- 2) 44-60 років – середній вік;
- 3) 60-75 років – похилий вік;
- 4) 75-90 років – старечий вік;
- 5) особи які досягли 90 років – довгожителі.

Тому, коли ми загально говоримо про кількість людей дорослого віку, це тільки утруднює процес сприйняття загальної картини. Оскільки перша (25-44 років) і четверта (75-90 років) категорії дорослих відрізняються декількома десятками років. Отже відсутність або недостовірність кількісної інформації про кожну з них, а також конкретизація контексту дослідження унеможливорює формування ефективної національної/регіональної політики розвитку, освітньої політики, розвиток соціальних служб.

Друга суперечність увиразнюється на міжнародному рівні. Так в одних країнах на законодавчому рівні дорослою вважається людина, яка досягла 16 років, в інших – 18 або 21 року.

Вихідною позицією наукової рефлексії у царині освіти дорослих є загальне визначення дорослості. Так З. Петрасіньскі (Pietrasiński, 1990) 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?). Наприклад, А. Джарвіс (Jarvis, 2007) визначає дорослу людину за такими критеріями: біологічний вік, чинне законодавство, власне відчуття дорослості, манера поведінки; місце у соціумі. У контексті цього можна говорити про різного виду практики, спрямовані на формування у дорослих компетенцій, необхідних для відповідності суспільним і культурним очікуванням.

Для оптимізації процесу навчання надзвичайно важливо знати, хто такий

«дорослий учень» (Merriam, & Caffarella, 1999).

Проблема відмінностей між дорослими і недорослими учнями особливо гостро постала в середині ХХ ст., коли швидке збільшення контингенту дорослих учнів у закладах формальної й неформальної освіти привернуло особливу увагу до освітніх потреб дорослих людей. Так, у 1962 р. М. Ноулз (Knowles, 1962) порушив ключову проблему визначення «унікальних рис дорослих як учнів» (с. 89), продовжуючи та розвиваючи при цьому ідеї Е. Ліндемана.

Зазвичай у довідникових джерелах зафіксовано, що дорослий учень – це особа дієздатного віку, яка суміщає навчальну діяльність із занятістю; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина. На нашу думку не зовсім коректне визначення, оскільки доросла особа може навчатися і при цьому не бути зайнятою у сфері оплачуваної праці. Як визначати соціальну зрілість та ступінь виконання соціальних обов'язків?

У Глосарії з освіти дорослих запропоновано два визначення. У першому разі дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 чи більше років, яка завершила свою первинну освіту та навчання. У другому визначенні дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 років чи більше, яка бере участь у освіті/навчанні дорослих (NRDC, 2008, с. 5).

Натомість П. Блейклі (P. Blakely) вважає, що 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-одиначком (матір'ю-одиначкою) і/або не має вищої освіти (Blakely, & Tomlin, 2008).

Отже постає питання: «кого треба віднести до категорії дорослих учнів»?

В Україні зазвичай дорослими учнями вважають учнів вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студентів вечірнього і заочного відділення

закладів вищої освіти; аспірантів, докторантів; слухачів курсів та інститутів підвищення кваліфікації; осіб, які проходять підготовку або перепідготовку; осіб, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасників програм неформальної освіти та ін.

У процесі організації і проведення досліджень, вкрай необхідно враховувати категорії дорослих людей, які навчаються і, яких можна назвати «дорослими учнями» (хоча в Україні цей термін ще не усталений і не завжди сприймається адекватно).

Вважаємо, що наразі сформувалося три основні категорії дорослих учнів.

Перша категорія, 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 їх навчання. *Другу*, надзвичайно важливу категорію дорослих осіб які навчаються, становлять особи, які самі займаються викладацькою діяльністю. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців, які навчають інших, 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.

Урахування сукупності чинників в андрагогічних дослідженнях.

Вірогідність результатів досліджень, присвячених освіті дорослих повинна спиратися на сукупність чинників, без урахування яких результати не можуть претендувати на достовірність, точність і обґрунтованість.

Вважаємо, що обов'язково треба ураховувати:

- 1) Форми освіти, визнані ЮНЕСКО, в яких беруть участь дорослі: (формальна, неформальна чи інформальна освіта і навчанні).
- 2) Вікові категорії дорослих, які беруть участь у різних видах навчальної діяльності: зокрема «дорослі особи»: 15 – 65 років; 25 – 64 років або інші категорії, використовувані у міжнародних чи національних звітах.
- 3) Вид статистики, за яким здійснювався збір даних; зазвичай використовується два види статистики: за останні 4 місяці, що передували опитуванню, та 12 місяців року, який передує опитуванню.

Прокоментуємо кожний з них окремо.

Щодо участі у різних формах освіти

Звернемо увагу на кількість осіб з трьох країн, які брали участь в освіті дорослих у 2021 році: Польща, Словенія і Швеція (Рис.1; 2)

Отже в одному джерелі маємо такі дані для цих країн: 14,8%, 28,2% та 42,4%

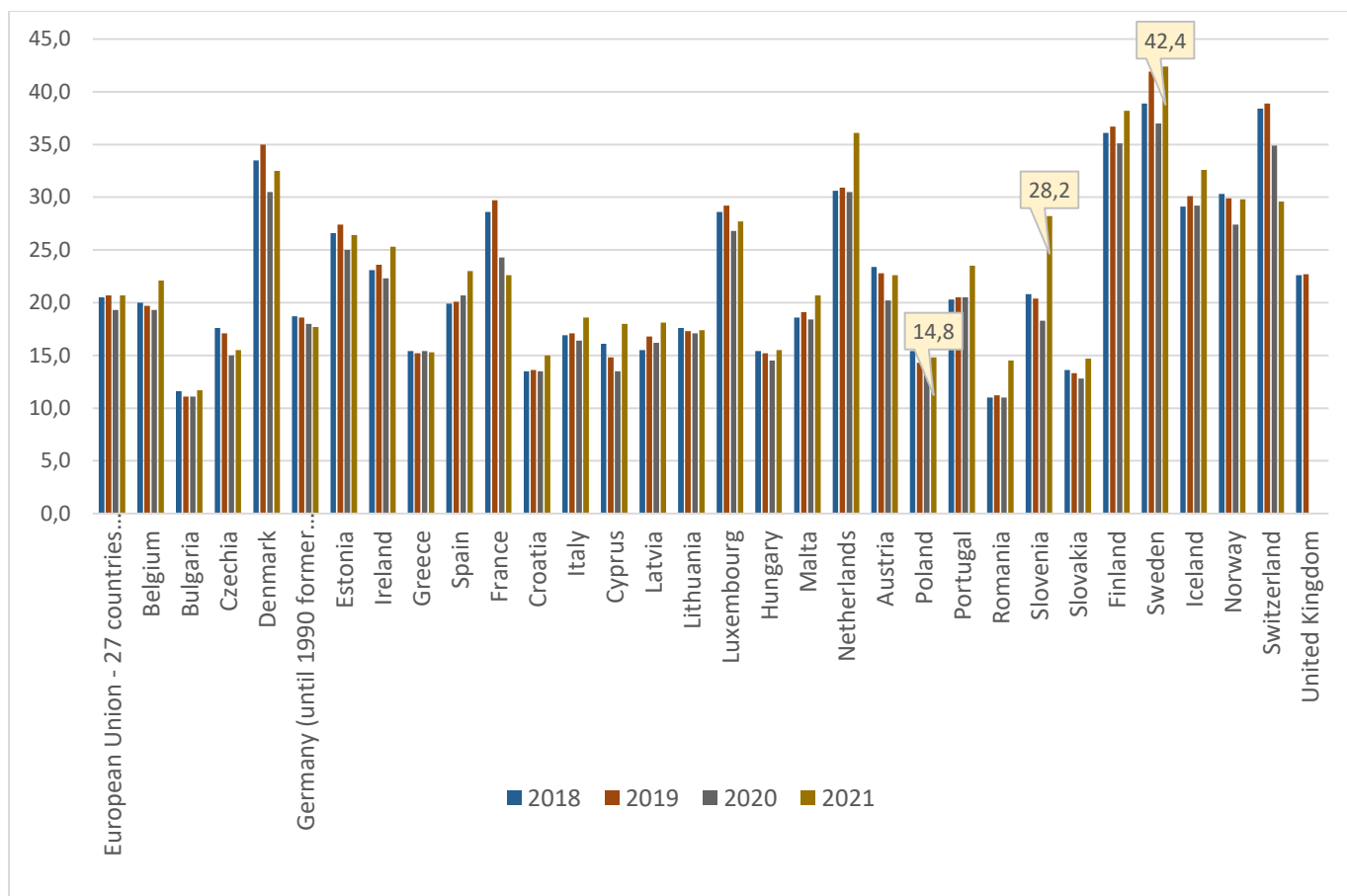


Рис. 1. **Поziом uczestnictwa krajów Unii Europejskiej w formalnym i nieformalnym kształceniu i szkoleniu (15–64 lat; 2018–2021) (ostatnie 4 tygodnie) [trng_lfs_10] (Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en)**

Тоді як у другому, вони вже є іншими й відповідно становлять: 4,9%, 16,2% та 28,3% (Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu) Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>).

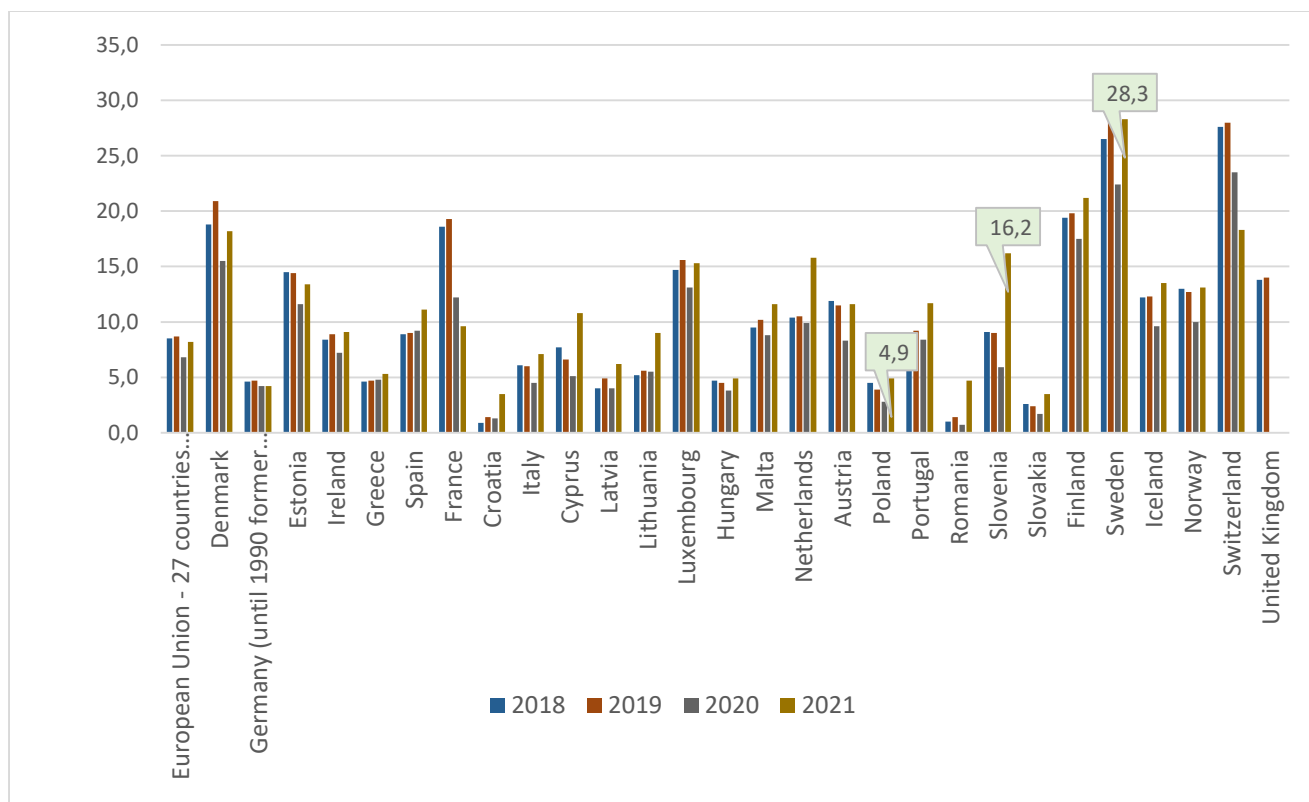


Рис. 2. **Поziом учасництва країн Унії Європейської в неформальній освіті і тренуваннях** (15–64 роки; 2018–2021) (остатні 4 тижні) [trng_lfs_10].

Eurostat – Експлоратор даних (europa.eu)

<https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

Як бачимо, різниця є доволі суттєво. Але достатньо часто дослідники, використовуючи ці дані офіційних джерел не звертають увагу, що у першому разі подано дані про сукупну кількість учасників у формальній та неформальній освіті, натомість на другому – тільки неформальній. Доволі часто можемо зустріти у статтях різні показники однієї тієї самої країни, оскільки не було ураховано й зазначено про який саме вид освіти йдеться, а написано просто «участь в освіті дорослих».

Щодо Урахування вікових категорій.

Аналогічну картину можемо спостерігати і у разі, коли не конкретизовано які саме вікові категорії досліджуються.

На цей раз порівняємо ті самі країни – Польща, Словенія і Швеція, але увагу звернемо на вікову категорію: 15 – 65 років (Рис.1) та 25 – 64 роки (Рис. 3).

Отже у першому разі це:

14,8%, 28,2% та 42,4%, тоді як другому разі це:

5,4% 18,9% та 34,7% відповідно.

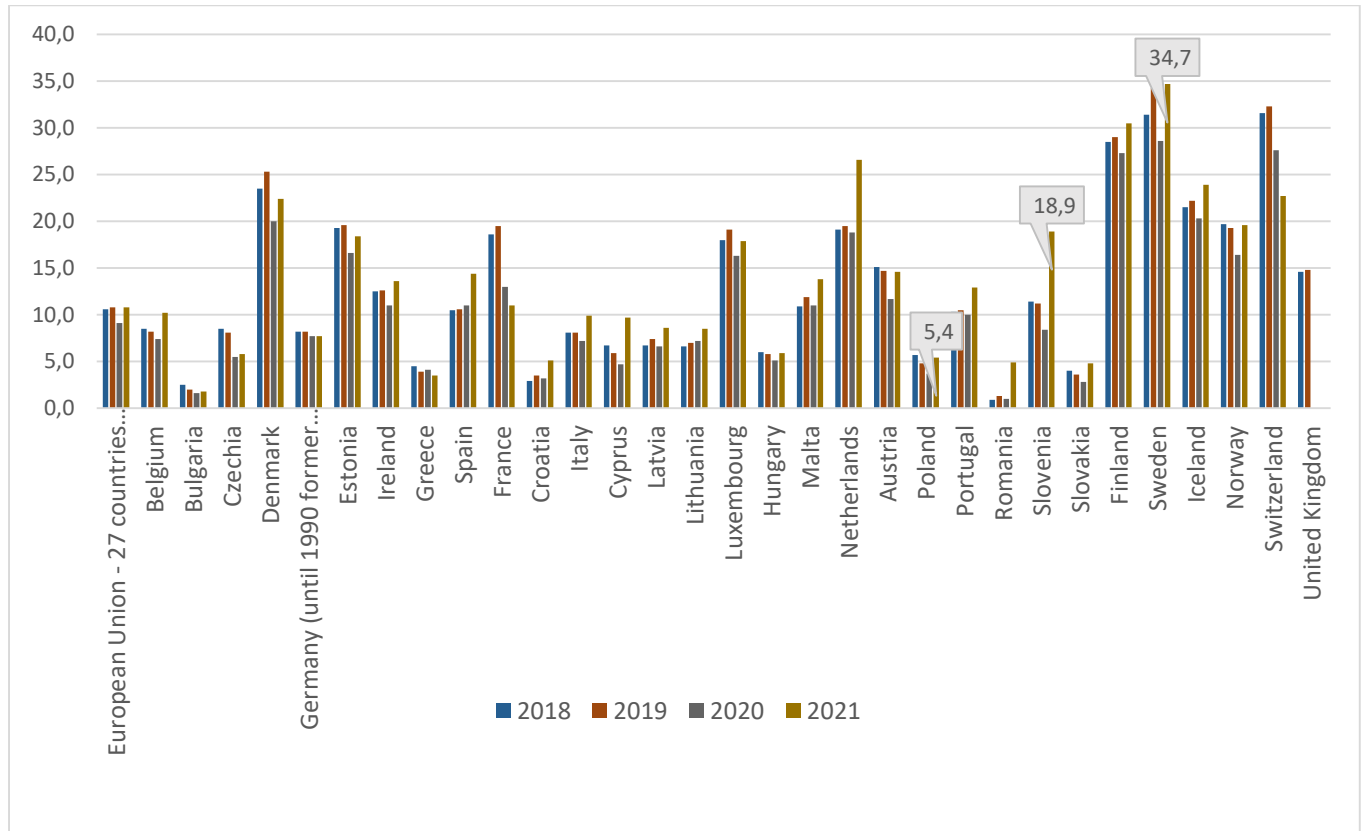


Рис. 3. Poziom uczestnictwa krajów Unii Europejskiej w formalnym i nieformalnym kształceniu i szkoleniu (wiek 25–64 lata; 2018–2021) (ostatnie 4 tygodnie)

Źródło: Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu)

https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en

Як бачимо, також має місце суттєва різниця у показниках тих самих країн (Польща, Словенія, Швеція), за тими самими формами освіти (формальна + неформальна), за той самий рік (2021), але на цей раз розбіжності пояснюються різними віковими категоріями осіб: 15 – 65 років та 25 – 64 роки. Цей факт також

далеко не завжди ураховують дослідники, що також призводить до певної невідповідності фактів у публікаціях.

Щодо використання різних видів статистики.

Цей аспект має велике значення, а його неврахування може призвести до суттєвої плутанини у показниках. Наприклад, Опитування робочої сили (LFS) надає інформацію про участь в освіті (формальній і неформальній) та навчанні *за чотири тижні*, що передували проведенню опитуванню. Водночас Опитування освіти дорослих (AES) вимірює участь у навчальній діяльності за більш тривалий період – 12 місяців, що передують опитуванню. Захід із базовим періодом 12 місяців вважається більш комплексним показником участі в освіті та навчанні, оскільки охоплює більше навчальних заходів, що призводить до підвищення рівня участі у формальній та неформальній освіті та навчанні. Але, таке опитування є більш працездатним і проводиться рідше – кожні 5-6 років. Тому для моніторингу політики було обрано щорічні 4-тижневі дані LFS (Рис.4).

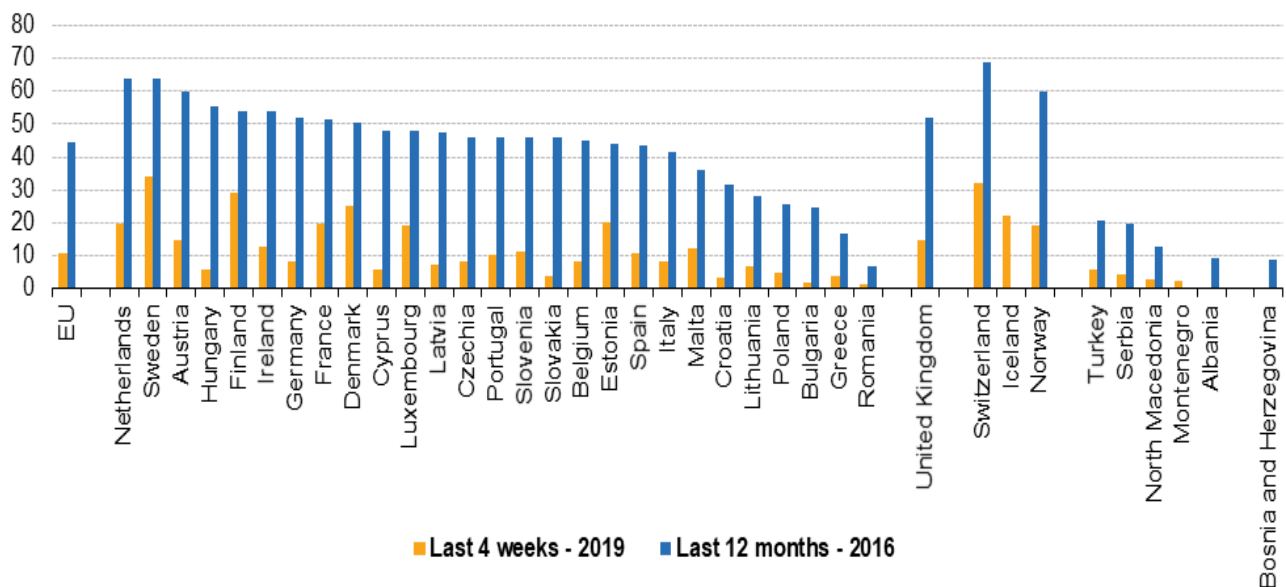


Рис. 4. Рівень участі в освіті та навчанні за останні 4 тижні у 2019 р. та за останні 12 місяців у 2016 р. (особи віком 25- 64 рр.)

Джерело: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training

На рис. 4. добре видно як суттєво відрізняються показники, отримані з використанням різних видів статистики (LFS та AES) при збереженні тотожності інших чинників (вид освіти, вікова категорія).

Наприклад, у Словенії у 2016 р. за 12 місяців кількість осіб у віці 25–64 рр., які брали участь у формальній і неформальній освіті становила 48%, тоді як опитування проведене у 2019 р. урахувало кількість дорослих осіб, які навчалися, тільки за останні 4 тижні й ці показники звісно були вже набагато нижчими й становили приблизно 15%.

ВИСНОВКИ

Надійність, достовірність та обґрунтованість андрагогічних досліджень є надзвичайно важливими як на теоретичному, так і на практичному рівнях, оскільки уможливають формулювання точних прогнозів на підставі теорії, ступеню відповідності між теоретичними передбаченнями та результатами вимірювання.

В андрагогічних дослідженнях значимість точності й достовірності наукових результатів оцінюється не тільки за сукупністю знання, отриманого відповідно до вимог достовірності, але особливе значення має їх практична цінність. Й особливо поцінуються наукові результати другого виду – фактографічні, до яких передусім належать наукові факти, наукові рекомендації, наукові висновки. Хоча, мають значення і теоретико-методологічні результати (методики, методи, інші елементи науково-методичного апарату). Достовірність й обґрунтованість фактографічних наукових результатів андрагогічних досліджень (наукових положень, висновків, рекомендацій) забезпечуються багатьма чинниками, провідними з яких, серед іншого, є використання сучасного, апробованого науково-методичного (математичного) апарату, коректний добір використаних загальних і часткових показників та критеріїв. Не менше значення при цьому має використання вихідних даних, одержаних з практики та результати перевірки на практиці і/або практичного впровадження, а також урахування сукупності чинників, провідними з яких

конкретизація форм освіти дорослих, визнаних ЮНЕСКО, конкретизація вікових категорій дорослих та видів статистики, за яким здійснювався збір даних.

Bibliografia

- 4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion, (2020). URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>
- Adult education and training (2022). URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/adult-education-and-training>
- Babbie, E., (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Blakely, P., & Tomlin, A. H. (Eds.). (2008). *Adult education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Boucoulalas, M., & Krupp J.-A. (1989). Adult Development and Learning. In S.B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* San Francisco;London: Jossey-Bass, (pp. 182–193).
- Colardyn D, Bjornavold J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. CEDEFOP Panorama series 117. Luxembourg
- Fayers PM, Machin D. (2007). Quality of Life. The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes. Second edition. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 77–108.
- Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 ed.). London: Taylor & Francis
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Malewski, M. (2013). Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass.
- Messick S. (1989). *Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment*, „Educational Research”, 18 (2), 1989, s. 5–11, DOI: [10.2307/1175249](https://doi.org/10.2307/1175249), JSTOR: [1175249](https://www.jstor.org/stable/1175249).
- Michońska-Stadnik, A. (2011). Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 32.

- Perspektywa uczenia się przez całe życie. Ministerstwo Edukacji i Nauki. 13.01.2014.
URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie>
- Młyńczak K., Golicki D. (2016). *Przegląd właściwości psychometrycznych kwestionariuszy oceny jakości życia związanych ze zdrowiem (HRQOL)*. Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu, 4 (49). DOI: <https://doi.org/10.20883/ppnoz.2016.30>
- Muszyński M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. Rocznik Andragogiczny t. 25 c.201
- 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
- Paluchowski, W. J. (2000). Metodologiczne problemy analizy treści a Wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych, w: Straś-Romanowska M., (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu) 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
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu). Participation rate in education and training. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training_\(last_4_weeks_-_2019_-_and_last_12_months_-_2016\)_\(%25_of_persons_aged_25-64\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training_(last_4_weeks_-_2019_-_and_last_12_months_-_2016)_(%25_of_persons_aged_25-64).png)
- Pietrasiński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Prieto, G., Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 67-74. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences*. Qualitative Research Methods Series, 21, A Sage University Paper
- Ruch G. M. (1924). *The improvement of the written examination*, Chicago; Atlanta: Scott, Foresman and Company [OCLC 887474](https://www.worldcat.org/oclc/887474)
- Stemplewska-Żakowicz K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. w: K. Stemplewska, Żakowicz, K. Krejz, (red.). *Wywiad psychologiczny*. Tom 1. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL). (2014) Data modyfikacji: 22.03.2021.
URL: <https://nowytomysl.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty->

[programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego/01_INSTANCE_targetExtension=pdf](#)

The European Pillar of Social Rights Action Plan. URL:
<https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>

Trafność (Validity) wewnętrzna i zewnętrzna w badaniach UX. URL:
<https://thestory.is/pl/journal/trafnosc-i-rzetelnosc-badan-jakosciowych-ux/>

Закон України Про освіту від 05.09.2017. <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>

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.