



Лариса Лук'янова – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України. Директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Сфера наукових інтересів охоплює андрагогіку, порівняльну педагогіку, педагогічну освіту. Основну увагу приділено фундаментальним і прикладним дослідженням теоретико-методологічних та методичних проблем освіти дорослих, неперервної освіти впродовж життя, систем освіти дорослих у зарубіжних країнах.

Відома в Україні та за її межами як співзасновниця і голова правління Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих». Головний редактор збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи». Член редколегій і наукових рад українських («Порівняльна професійна педагогіка», «Етика і естетика педагогічної дії», «Імідж сучасного педагога») і зарубіжних («Rozprawy Społeczne», «Labor et Edukatio», «Edukacja zawodowa i ustawiczna», «Edukacja ustawiczna dorosłych») видань.

Автор та співавтор понад 450 наукових і навчально-методичних праць, з-поміж яких монографії, концепції, підручники, навчально-методичні посібники та ін.

Засновниця наукової школи з проблем теорії і методики професійної освіти, освіти дорослих, підготовки і професійного розвитку вчителя, компаративістики.

Лариса
Лук'янова

ОСВІТА ДОРОСЛИХ:
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ
В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

ОСВІТА ДОРОСЛИХ:

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Лариса Лук'янова



Монографія

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 ЗА КОРДОНОМ

ADULT EDUCATION: MODERN STRATEGIES AND PRACTICES IN UKRAINE AND ABROAD

Монографія

Київ
2025

УДК 374.7.01/.09(477+100)(02)
Л84

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івані Зязюна НАПН України (протокол № 1 від 13.01.2025).

Рецензенти:

Нелля Ничкало
(**Nellia Nyczkało**)

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України; академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ, Україна

Ярослав Ветошка
(**Jaroslav Veteška**)

Prof. Dr., Ph. D., MBA, завідувач кафедри андрагогіки та управління освітою педагогічного факультету Карлового університету, Прага, Чеська Республіка

Ришард Бера
(**Ryszard Bera**)

доктор наук хабілітований у галузі педагогіки, професор, завідувач кафедри андрагогіки і педагогіки праці Університету імені Марії Кюрі-Скłodовської, Люблін, Республіка Польща

Тетяна Клоуберт
(**Tania Kloubert**)

доктор наук хабілітований, професор, професор кафедри освіти дорослих та безперервної освіти Аугсбурського університету, Аугсбург, Федеративна Республіка Німеччина.

Лук'янова, Лариса

Л84 Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном : монографія / Лариса Лук'янова. — 2-ге вид., змін. і допов. — Київ : Талком, 2025. — 592 с.

Lukianova, Larysa

Л84 Adult Education: Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad: monograph / Larysa Lukianova. — 2nd ed., revised and expanded. — Kyiv: Talkom, 2025. — 592 p.
ISBN

У монографії здійснено аналіз сучасних стратегій і практик освіти дорослих. Схарактеризовано місію освіти впродовж життя, її роль у соціально-вітальному контексті; проаналізовано спроможності забезпечити дорослу людину знаннями, уміннями й навичками задля дії у відповідь на суспільні виклики. Окрему увагу приділено системі освіти дорослих в Україні та тенденціям її розвитку. Висвітлено зарубіжний досвід освіти дорослих, аналіз якого візуалізовано за трьома напрямками: загальний огляд систем, їх законодавче врегулювання, підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Обґрунтовано концептуалізацію андрагогічної парадигми, сутність якої представлено у вимірах дидактичних засад освітньо-андрагогічної діяльності, психолого-фізіологічних особливостей дорослих, навчально-діяльнісної мотивації дорослої людини та моделей і стилів навчання дорослих, урахування яких забезпечує позитивний вплив та ефективність освітнього процесу. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду висвітлено сутність професіоналізації діяльності фахівців, які працюють з дорослою аудиторією, їх інтегрально-рольову позицію у формальній і неформальній освіті. Обґрунтовано структурно-організаційну модель підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих та її різновиди — академічну й контекстну моделі.

Видання адресовано науковим, науково-педагогічним працівникам, викладачам-практикам, менеджерам освіти, представникам громадських організацій, усім, хто цікавиться проблемами освіти дорослих, освіти впродовж життя.

УДК 374.7.01/.09(477+100)(02)

ISBN

© Лариса Лук'янова, 2025

© ІПООД ім. Івана Зязюна НАПН України, 2025

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	7
ПЕРЕДМОВА	23

ЧАСТИНА І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

27

РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ Й СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ У СВІТОВОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ..

29

1.1. Концептуальна ідея розвитку безперервної освіти впродовж життя	29
1.2. Освіта впродовж життя: історичний дискурс ідеї, сучасне бачення освітньої парадигми	39
1.3. Освіта дорослих: соціально-економічні детермінанти розвитку в умовах інформаційно-технологічного суспільства	50
1.4. Аналіз базових понять дослідження	66
1.4.1. Дефініції щодо сутності та специфіки складових системи безперервної освіти	66
1.4.2. Дорослість як базова категорія андрагогіки	81
1.5. Методологічні аспекти забезпечення точності та достовірності андрагогічних досліджень: імплікації для практики	96

РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

110

2.1. Інфраструктура системи освіти дорослих: змістовий аналіз	110
2.2. Сучасні напрями та світові тенденції розвитку освіти дорослих	123
2.3. Теоретичний аналіз неформальної освіти дорослих ...	142
2.3.1. Передумови інституалізації неформальної освіти дорослих та напрями її розвитку у сучасному суспільстві	142
2.3.2. Досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих (НІО)	165
2.4. Трансформація системи освіти дорослих України	183
2.5. Законодавче урегулювання та управління у сфері освіти дорослих в Україні	206

РОЗДІЛ 3. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД, СУЧАСНІ ПРАКТИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

220

3.1. Загальний аналіз систем освіти дорослих окремих зарубіжних країн	220
3.2. Законодавче врегулювання освіти дорослих у зарубіжних країнах	261

3.3. Аналіз зарубіжних систем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих	300
ЧАСТИНА II. АНДРАГОГІЧНА ПАРАДИГМА: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ	329
РОЗДІЛ 4. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	331
4.1. Предметне поле андрагогіки в системі наук про освіту і виховання	331
4.2. Сутнісний аналіз андрагогічної моделі навчання М. Ноулза	346
4.3. Структура принципів андрагогічної моделі навчання ..	354
4.4. Порівняльно-співставляльний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання	361
РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-АНДРАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	381
5.1. Психолого-фізіологічні особливості дорослих та їх урахування у процесі навчання	381
5.2. Структура навчально-діяльнісної мотивації дорослої людини	401
5.3. Андрагогічні моделі навчання	418
5.3.1. Модель експериментального навчання Д. Колба як практичне впровадження андрагогічного підходу	418
5.3.2. Моделі діяльнісного та організаційного навчання дорослих	427
5.4. Стили навчання дорослої людини та їх вплив на ефективність навчального процесу	432
РОЗДІЛ 6. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ ..	449
6.1. Андрагог: сутність поняття, зміст діяльності	449
6.2. Зміст інтегрально-рольової позиції фахівця-андрагога ..	460
6.3. Професійно-андрагогічна компетентність педагогічного персоналу для роботи з дорослими	478
6.4. Обґрунтування доцільності професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими	500
6.5. Професійна підготовка педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих	509
6.5.1. Концептуалізація сутності андрагогічної підготовки ...	509
6.5.2. Моделі підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих.	519
ПІСЛЯМОВА	539
БІБЛІОГРАФІЯ	545

CONTENTS

ABSTRACT	15
FOREWORD	23
PART I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ESTABLISHING AND DEVELOPING ADULT EDUCATION	27
CHAPTER 1. CONCEPTUAL PRINCIPLES AND PREREQUISITES FOR DEVELOPING ADULT EDUCATION WORLDWIDE AND IN UKRAINE	29
1.1. The conceptual idea of education continuity	29
1.2. Lifelong learning: historical discourse of the idea, modern vision of the educational paradigm.	39
1.3. Adult education: socio-economic factors in the development in an information technology society	50
1.4. Analyzing the main concepts of the research	66
1.4.1. Definitions on the nature and specifics of components in the adult education system	66
1.4.2. Adulthood as a basic category of andragogy	81
1.5. An adult educator – the nature of the concept, the content of activities	96
CHAPTER 2. THE ADULT EDUCATION SYSTEM	110
2.1. The infrastructure of the adult education system: content analysis	110
2.2. Current focus areas and world trends in the development of the adult education system	123
2.3. Theoretical analysis of non-formal education	142
2.3.1. Prerequisites for the institutionalization of non-formal education and characteristics of its development today	142
2.3.2. The experience of recognizing outcomes of non-formal and informal education	165
2.4. Transforming the adult education system in Ukraine	184
CHAPTER 3. FOREIGN EXPERIENCE: MODERN PRACTICES IN THE ORGANIZATION OF ADULT EDUCATION	220
3.1. General analysis of adult education systems in individual foreign countries	220
3.2. World experience and European trends in the legal regulation of adult education as part of continuing education	261
3.3. Analyzing systems for training adult educators abroad ...	300

PART II. ANDROGOGICAL PARADIGM: CONCEPTUALIZATION OF ITS NATURE	329
CHAPTER 4. ANDRAGOGICAL PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION	331
4.1. The subject field of andragogy in the system of sciences on education and upbringing	331
4.2. Substantive analysis of Knowles' adult learning theory and reasons to use it in modern practice	346
4.3. The structure of principles in the andragogical learning model	354
4.4. Comparative analysis of pedagogical and andragogical learning models	361
CHAPTER 5. DIDACTIC PRINCIPLES OF EDUCATIONAL- ANDRAGOGICAL ACTIVITIES	381
5.1. Characteristics of adult learning: the psycho-pedagogical aspect	381
5.2. The structure of learning motivation of an adult	401
5.3. Andragogic learning models	418
5.3.1. Kolb's model of experimental learning as a basis for structuring adult learning styles	418
5.3.2. Models of activity and organizational learning for adults. .	427
5.4. Adult learning styles and their impact on the effectiveness of the learning process	432
CHAPTER 6. PROFESSIONALIZATION OF ADULT EDUCATORS' ACTIVITIES	449
6.1. The integral role of an adult educator	449
6.2. Professional-andragogical competence of adult educators	460
6.3. Justifying the expediency of adult educators' professional- andragogical competence as one of today's requirements . .	478
6.4. Justification of the feasibility of professional training of pedagogical staff for working with adults	500
6.5. Professional training of adult educators for working with different categories of learners	509
6.5.1. Conceptualizing the nature of andragogical training	509
6.5.2. Models of adult educators' andragogical training for the adult education system	519
AFTERWORD	539
REFERENCES	545

АНОТАЦІЯ

Монографія складається із двох частин. У **першій частині** висвітлено теоретико-методологічні основи становлення й розвитку освіти дорослих; у **другій** — розкрито андрагогічну парадигму освіти дорослих, концептуалізацію її сутності. Структура кожної із частин охоплює по три розділи.

У **першому розділі** 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 (*Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO*) тощо. Висвітлено участь у навчанні й освіті різних категорій дорослого населення у світовому масштабі; окремо представлено динаміку участі населення у неформальній 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.

Здійснено семантичний аналіз базових категорій дослідження та обґрунтовано важливість достовірності й точності андрагогічних досліджень.

Акцентується увага на тому, що надійність, достовірність та обґрунтованість андрагогічних досліджень є надзвичайно важливими, оскільки уможливають формулювання точних прогнозів для практики на підставі ступеня відповідності між теоретичними передбаченнями та результатами вимірювання.

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. Найбільш повну відповідність авторському тлумаченню системи освіти дорослих представлено у методологічній концепції А. Кропли і Р. Дейв (Cropley, Dave, 1978), де її потрактовано як цілісний конструкт, що охоплює основну, післяшкільну, повторну, паралельну освіту й поєднує та інтегрує усі рівні і форми. Авторка брала до уваги конструкти системи освіти дорослих Т. Александера (Aleksander, 1992), трьохвимірну площинну структуру А. Урбанка (Urbanek, 2000), а також класичний трьохскладовий (формальна, неформальна, інформальна) конструкт системи, запропонований ЮНЕСКО. Представлено розгорнуту авторську структуру системи освіти

дорослих, зміст якої відповідає конкретним потребам (освітнім, соціальним, особистісним та ін.) дорослої людини й охоплює усі сфери її життя (професійну, суспільну), усі галузі знань. 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). Обґрунтовано світові тенденції розвитку системи освіти дорослих (концептуальна тенденція безперервності освіти дорослих; еволюціонування знань у важливе вартісне 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.

Описано структуру сучасної системи освіти дорослих України та трансформацій, що відбувалися на тлі загальносвітових тенденцій. Схарактеризовано основні складові системи та визначено напрями, за якими має відбуватися трансформаційний рух цієї системи задля усунення проблем і суперечностей, які наразі їй притаманні (державне визнання як пріоритетного напрямку, забезпечення законодавчої підтримки;; корекція цілей і змісту освіти дорослих; розроблення стратегії регіонального розвитку). Обґрунтовано важливість розроблення механізму валідації неформальної та інформальної освіти для України.

Схарактеризовано сучасний стан законодавчого забезпечення освіти дорослих України. Описано зміст законопроекту Про освіту дорослих, який пройшов перше читання у Верховній Раді України. З урахуванням сучасних реалій обґрунтовано трирівневий розвиток освіти дорослих, що відбуватиметься за умови прийняття цього закону (професійний, адаптивний, загальнорозвивальний) та описано ризики, які виникатимуть у разі подальшого відтермінування прийняття Закону «Про освіту дорослих» для України пов'язано із сукупністю певних ризиків. Схарактеризуємо найбільш вагомі з них.

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), в яких освіта дорослих 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 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 стосується 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 урегулювання 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 розділі окрему увагу присвячено аналізу зарубіжних систем підготовки педагогічного персоналу для дорослих. Акцентовано увагу на загальноєвропейських ціннісно-цільових установках й перспективах професійної підготовки андрагогів, а також на організації і змісті національних систем професійної підготовки фахівців-андрагогів, інноваційних формах і технологіях організації цієї підготовки. Встановлено, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес має багато спільних рис, які набули характеру тенденцій.

Грунтовно проаналізовано досвід освіти дорослих Великої Британії, Республіки Польща, Угорщини, Словаччини та Латинської Америки.

У **четвертому розділі** представлено результати дефінітивного аналізу поняття «андрагогіка». З'ясовано, що пошуками його витоків у різні часи займалися західні учені: Дж. Дрейпер, Дж. Девенпорт, 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 дослідника Е. Ліндемана; у педагогічному контексті поняття «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 — 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 (Pupynin); 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.

Розкрито сутність моделі 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. Додатково висвітлено основні положення моделей діяльнісного та організаційного навчання дорослих (*Навчання дією, модель «Шість стадій навчання»*; *модель «П'ять ступенів (рівнів) навчання»*).

Обґрунтовано важливість визначення стилів навчання як складної теорії і технології, створеної на межі психологічної, фізіологічної й педагогічної наук. Описано чотири стилі індивідуального пізнання, на основі яких й визначено чотири основні стилі навчання (акомодаційний, дивергентний, асимілювальний, конвергентний) та відповідні їм методи навчання.

Шостий розділ присвячено проблемі професіоналізації діяльності педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Висвітлено сукупність класифікацій андрагогів, провідним критерієм яких є виконувані ними ролі у процесі суб'єктної взаємодії з дорослою аудиторією та професійна діяльність у різних інституціях і установах (класифікацію С. Брукфілд; Д. Буд і Н. Міллер; Дж. Л. Еліас і С.Б. Меріам; І. Есмаа; С. Вершловського; Л. Кінні; Дж. Гроу та ін.). Обґрунтовано зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога, що реалізується у трьох складових: предметно-змістовій; проєктувально-технологічній; організаційно-діагностувальній і вимагає сформованої специфічної андрагогічної компетентності, спрямованої на досягнення мети.

Розкрито зміст тришарової моделі ключових компетентностей педагогічного персоналу для роботи з дорослими (шар діяльності — описує 13 сфер діяльності; шар контексту і шар компетентностей — описує 12 компетентностей, сформованих у дві групи). Обґрунтовано й описано сукупність складників професійної компетентності андрагога.

Окрема увага у розділі приділена доцільності формування професійно-андрагогічної компетентності педагогічного персоналу для роботи з дорослими як неодмінної вимоги часу.

Сутність андрагогічної підготовки визначено як сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих з урахуванням різних групи андрагогів залежно від

виконуваної ними сфери діяльності. Описано кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Описано можливості професіоналізації діяльності педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Представлено структурно-організаційну модель підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих. Модель має три компоненти (організаційно-рівневий; структурно-процесуальний; змістовий), складові яких безпосередньо взаємопов'язані між собою. Описано два різновиди моделі підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих: академічна модель (суттєве значення надається вивченню теоретичних засад освіти дорослих, здійснюється у системі формальної освіти) і практико-орієнтована контекстна модель (поєднує теоретичне і практичне навчання із переважанням практикоорієнтованого змісту).

У монографії використано 763 джерел, з них — 544 іноземними мовами.

ABSTRACTS

The monograph consists of two parts. **Part 1** highlights the theoretical and methodological principles of establishing and developing adult education. **Part 2** discloses the andragogical paradigm, namely, the conceptualization of its nature. Each part includes three chapters.

The first chapter reveals the conceptual idea of development of continuous lifelong learning; substantiates the factors that hinder the formulation of a common opinion on the very idea of continuous learning and its authorship. The philosophical, theoretical-methodological, activity-practical content of the phenomenon of continuous learning and its relation to a large number of subjects of different socio-professional and age groups are highlighted.

It is proved that continuous learning as a general scientific category can be presented as lifelong learning; as open learning that creates conditions for personal and professional development of people, groups of people and society in general; as an extracurricular field, within which there is advanced training / adaptation in all systems of activity. On the one hand, lifelong learning is a prerequisite for successful participation in social processes, on the other hand, it is due to intensive participation in overcoming life situations that a person learns throughout the life.

Based on the analysis of foreign and domestic sources, legislative documents, documents of international organizations there were identified different approaches to adult learning as an important part of the system of continuous learning, substantiated socio-economic determinants of its development in the information society. On the one hand, such an analysis allowed to define and characterize the mission of lifelong learning, while on the other hand, it strengthened the description of its importance in the social and vital context, the ability to provide adults with knowledge, skills and abilities to respond to societal challenges.

An attempt was made to answer the question “Why has the problem of adult learning become so relevant now?”. In particular, there was identified the set of factors that reveal the role of adult learning in

its ability to respond to the challenges of civilization, including peace, freedom, social justice and order, as well as to resist to pandemics, and in general to ensure the continued existence of mankind.

These arguments were illustrated with statistic data by European Commission (Adult learning statistics); UNESCO general reports etc. In particular, there was highlighted the participation in education and training of various categories of the adult population worldwide; there were presented separately dynamics of population participation in non-formal learning and the dynamics of state financial support to education and training; there were illustrated the assessment of the volume of staff professional training and the availability of specialized training services at the local level in different countries. In case of available relevant statistics, all mentioned indicators were illustrated with domestic data.

A semantic analysis of the basic research categories was carried out and the importance of reliability and accuracy of andragogic research was substantiated.

Chapter 2 presents the results of the analysis of works by foreign and domestic researchers, which express the understanding of the *system* of adult education as a unity of subsystems and coordinated interaction of all its parts. The most complete correspondence to the author's interpretation of the adult education system is presented in the methodological concept by A. Cropley and R. Dave (Cropley, Dave, 1978). There, it is interpreted as a holistic construct that covers basic, postgraduate, recurrent, parallel education, combines and integrates all levels and forms. The author took into account the constructs of the adult education system by T. Aleksander (Aleksander, 1992), the three-dimensional planar structure by A. Urbanek (Urbanek, 2000), as well as the classic three-component (formal, non-formal, informal) system construct proposed by UNESCO.

The detailed author's structure of the adult education system is presented, the content of which corresponds to an adult's specific needs (educational, social, personal, etc.) and covers all spheres of his/her life (professional, social), and all branches of knowledge. Formal and non-formal components are considered as links in a single chain of continuous education and person's life-long development, a complex socio-pedagogical, multifunctional subsystems, interconnected and

aimed at meeting the fundamental human needs in education, culture, self-development, self-realization.

There are defined prerequisites for the adult education development (changes in all spheres of life; high level of competition in education systems; imbalance of supply and demand in the labor market; intensive aging of the population; intensification of migration processes). Modern areas in which the transformational movement of adult education should take place are described, particularly its development as a holistic system, the creation of legislative support; state recognition as a priority; correction of goals and content of adult education; working-out of regional development strategy for adult education; elimination of functional illiteracy.

The world tendencies of the adult education system development are substantiated (conceptual tendency of continuity of adult education; evolution of knowledge into an important valuable source of information society; transformations of the semantic field of adult education; change of the concept of adult education from functional-professional training to continuous personality development).

Taking into account current trends, special attention is paid to the trends of intensified development of non-formal adult education, to highlighting the prerequisites for its institutionalization and the peculiarities of development in the modern society. The experience of recognizing the results of non-formal and informal education in different countries, which depends on the state policy, is revealed as a separate trend. A description of the six main validation models currently available in the world is visualized.

The structure of the modern adult education system of Ukraine and the transformations that took place against the background of global trends are described. The main components of the system are characterized and the directions along which the transformational movement of this system should take place in order to eliminate the problems and contradictions that are currently inherent in it are determined (state recognition as a priority direction, provision of legislative support; correction of the goals and content of adult education; development of a regional development strategy). The importance of developing a validation mechanism for non-formal and informal education for Ukraine is substantiated.

The current state of legislative support for adult education in Ukraine is characterized. The content of the draft law on adult education, which passed the first reading in the Verkhovna Rada of Ukraine, is described. Taking into account modern realities, the three-level development of adult education that will take place under the condition of the adoption of this law (professional, adaptive, general development) is substantiated, and the risks that will arise in the event of a further postponement of the adoption of the Law «On Adult Education» for Ukraine are associated with a set of certain risks. Let us characterize the most important of them.

Chapter 3 covers the foreign experience of adult education in three areas of focus. The first one concerns a general analysis of adult education systems in individual foreign countries (the UK, Greece, Canada, China, Spain, Poland, Hungary, France, the Scandinavian countries, the USA), in which adult education has a long history and has gained valuable experience over the years. Innovative ideas of such experience can be implemented in the Ukrainian system of adult education. In particular, the chapter analyzes the role of adult education in the education system overall; the components of the adult education system and its management; the development level of non-formal adult education; adult education providers; activities of associations for adult education.

The second area of focus deals with world experience and European trends in the legal regulation of adult education as part of continuing education. It shows that there are established mechanisms for the legal regulation of adult education in most European countries, the USA and Canada. These mechanisms involve the goals, principles and mechanisms of state support for adult education; the interaction between the main actors in the educational process, their rights and responsibilities; the ways of coordination between different providers of educational services; the principles and schemes of receiving funding from the budget. An important feature of such legal regulation is a clearly defined responsibility of the state, entrepreneurs, local communities and public organizations in supporting the professional and personal development of citizens, as well as consistent funding of these activities. In general, the current legislation in the field of adult education can be divided into two groups: 1) legislation based on a holistic and specific perception of this educational sphere; 2) legislation

in which educational practice as a subject of regulation does not fall within the scope of other laws. The legal framework of some countries is extremely powerful, diversified and combines both groups of laws.

The chapter particularly focuses on the analysis of foreign systems for training adult educators. It emphasizes the Pan-European values-based attitudes and prospects for professional training of adult educators, as well as the organization and content of national systems of such training, innovative forms and technologies incorporated in it. It proves that professional training of adult educators has its peculiarities in each country. However, this process as a whole has many features in common which have already become a trend.

Chapter 4 analyzes the origins of the term “andragogy”. It indicates that many Western researchers (M. Cooper, J. Davenport, J. Draper, G. van Enckevort, J. Henschke et al.) have studied this particular issue at various times. It was the German sociologist J. Rosenstock who promoted the use of the term. In turn, D. Savicevic significantly contributed to the study of its etymology. The works of the American scholar E. Lindemann had a major influence on the development of andragogical knowledge in European countries. The German educator F. Pegler used the term “andragogy” in the pedagogical context. Importantly, the origin of andragogy is mainly associated with M. Knowles.

The chapter shows that there is no uniform opinion on the role of andragogy in the system of sciences on education and upbringing. Indeed, some countries deny the independence of andragogy, whereas others recognize its autonomy and consider it as part of human learning and lifelong learning.

Besides, chapter 4 describes the components of Knowles’s theory of adult learning. The latter is based on the process of determining its proceduralism, while its three dimensions visualize: 1) learning goals and objectives; 2) individual, subject-related and situational features (differences); 3) the basic principles of adult learning. Consequently, the chapter contains the results of a comparative analysis of pedagogical-andragogical learning models. Finally, it reveals three groups of principles in the andragogical learning model. They are general didactic, fundamental and andragogical (including general and specific ones which are interdependent, complementary and interconnected).

Chapter 5 describes the psychophysiological characteristics of adults and ways of incorporating these characteristics in the educa-

tional process. It justifies theories on personality development and learning ability at different life stages (Erickson's theory of psychosocial development; Havighurst's adult developmental tasks theory; Loevinger's theory of ego development). Also, the chapter addresses the issue of adults' learning capabilities, which covers two contradictory opinions. According to the first opinion (W. James, R. Lovell), developmental and, in particular educational, capabilities, are limited in time. Thus, one cannot learn after reaching an appropriate age (21 years old; 45 years old). The second opinion (A. Huberman, W. Lehr, J. Peter, S. Schumann, V. Shevchuk, E. Thorndike) states that one can learn throughout life.

One of the most significant features of adult education is the ability to manage the motivation of adult learners. The motivation-driven prerequisites for adult learning activities can be visualized in some andragogical concepts (Crowder and Pupynin's model of motivation in adult education; Cross's interaction chain model; Miller's concept of field force; Rubenson's expected value paradigm). Motivation relies on a combination of many factors which are never constant. They change depending on life situations that are always multidimensional and changeable.

Chapter 5 also analyzes Kolb's experiential learning theory. This theory comprehensively describes the learning cycle, styles and teaching methods most appropriate to them. It covers simple and relevant methods of their identification, as well as acceptable interpretations. Moreover, the chapter justifies the importance of determining learning styles as a complex theory and technology created on the border of psychological, physiological and pedagogical sciences. Finally, it characterizes four styles of individual cognition underlying four main learning styles (accommodative, divergent, assimilative, convergent) and corresponding teaching methods. Additionally, the main provisions of models of activity and organizational learning for adults are highlighted (Learning by doing, the "Six Stages of Learning" model; the "Five Levels of Learning" model).

Chapter 6 deals with the professionalization of activities of adult educators. It highlights a set of classifications by adult educators, whose leading criterion is their roles in subjective interaction with adult learners and professional activities in various institutions and establishments (classifications by S. Brookfield, D. Bud and N. Miller;

J. L. Elias and S. B. Meriam; I. Esmaa; L. Kinney; J. Grow et al.). Also, the chapter substantiates the integral role of an adult educator. It consists of three components (substantive; designing-technological; organizational-diagnostic) and requires andragogical competence aimed at achieving the goal by performing appropriate roles and functions.

Chapter 6 discloses the content of the model of adult educators' key competences. It involves three layers (the activity layer describes 13 areas of activity; context and competency layers characterize 12 competencies formed into two groups). Also, the chapter justifies and describes a set of components of adult educators' professional competence: specifically andragogical; didactic-methodical; socio-psychological; differential-technological; reflexive-behavioural; personal-prognostic.

It is important to note that chapter 6 pays considerable attention to the development of adult educators' professional-andragogical competence as one of today's requirements. The nature of andragogical training lies in a set of pre-planned and developed measures of training and education for future adult educators, taking into account different groups of these specialists and their field of activity. The chapter specifies qualifications for the position of an adult educator in formal and non-formal education institutions and describes the draft standard of professional activities/readiness for professional activities. Finally, chapter 6 clarifies ways of adult educators' professionalization.

The structural and organizational model of training of teaching staff for adult education is presented. The model has three components (organizational-level; structural-processual; substantive), the components of which are directly interconnected. Two models of teaching staff training for the adult education system are described: the academic model (considerable importance is attached to the study of the theoretical foundations of adult education, carried out in the formal education system) and the practice-oriented contextual model (combining theoretical and practical training with a predominance of practice-oriented content).

The monograph uses 763 sources, 544 of which are in foreign languages.

*«Освіта не змінює світ.
Освіта змінює людей, а вже люди змінюють світ».*
Пауло Фрейре

ПЕРЕДМОВА

Глобалізація, соціально-економічні трансформації, інформаційно-комунікаційний прорив вимагають нового усвідомлення ролі освіти дорослих, осучаснення підходів до її сутності, оновлення її змісту з урахуванням світових тенденцій і національних пріоритетів у збереженні людського капіталу й сприянні сталому розвитку суспільства.

Про прогностичність й затребуваність освіти дорослих свідчить той факт, що наразі цій підсистемі національних систем освіти притаманні дві головні риси: вона охоплює найбільшу кількість суб'єктів освітнього процесу та має один із найбільш високих рівнів мобільності. 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).

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

По-перше, освіта дорослих є важливою складовою освіти, яка формує особистісну здатність вирішувати пріоритетні 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).

По-друге, означена проблема загострюється у кризових умовах життя, 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. І саме в таких умовах знаходиться зараз українське суспільство.

По-третє, ускладнення соціального середовища вимагає постійно приймати рішення. Відтак, чим більше людина матиме інформації, чим вищим буде рівень її освіти, тим більш свідомим буде її рішення, прийняте на підставі власної поінформованості й знаннях. Отже, економічні, соціальні й політичні зміни спонукають громадян більше знати і розуміти задля свідомої участі у соціальних, економічних, політичних та культурних процесах.

По-четверте, посилення суперечності між надзвичайно швидкою дезактуалізацією знань і об'єктивною потребою постійно впроваджувати нові технології, які виникають унаслідок невинного науково-технічного прогресу, та вимагають найсучасніших знань і умінь. Наприклад, якщо не так давно комп'ютерна грамотність пересічних громадян була винятком, то зараз використання комп'ютера у професійній і побутовій діяльності стає безумовною потребою.

Посилимо тезу ще однією думкою щодо значення ролі освіти дорослих саме у сучасний період. Дорослі живуть довше, створюючи більший попит на навчання протягом життя в різноманітних умовах і форматах. Нові технології, зміна місць праці вимагають нових навичок, необхідних працівникам на ринках праці, що розвиваються. Через посилення міграційних процесів населення країн стає дедалі більш різноманітним, що підкреслює роль освіти дорослих у сприянні розбудові нації та соціальній солідарності. Зростаюча кількість біженців, внутрішньо переміщених осіб, постаріння населення збільшили потребу в освіті дорослих та доцільності (пере)підготовки й набуття навичок задля можливості адаптації до змінених умов існування. Багато молодих людей залишають формальну освіту, але згодом шукають нові шляхи навчання у дорослому віці.

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

- 1) прискореною динамікою процесів і явищ навколишнього середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватися до них;

- 2) усвідомленням власної причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними, загальними і професійними особливостями;

3) пролонгованим збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь осмислювати її, переносити й використовувати у нових змінених умовах;

4) посиленням суб'єктивної позиції особистості в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життя-забезпечення;

5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

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.

Як декларує ЮНЕСКО, освіта дорослих – це не лише право, але й обов'язок і відповідальність кожного як перед іншими людьми, так і перед суспільством загалом; це один із принципових засобів суттєвого збільшення активної продуктивності для ефективного вирішення проблем, що можуть призвести до суттєвих змін (декларація 5-ї конференції ЮНЕСКО, Гамбург, липень 1997 р.). Задля здатності адаптуватися до цих змін, вирішення інших складних завдань, які висуває нам століття інформації і комунікації, ми повинні забезпечити можливість людини навчатися впродовж всього життя.

Освіта і навчання дорослих виконують багато функцій, що допомагають людям знайти шлях до вирішення сукупності проблем, підвищити компетентність та свободу волі. Це дозволяє людям брати на себе більше відповідальності за своє майбутнє. Крім того, це допомагає дорослим зрозуміти й критично оцінювати парадигми, що змінюються, владні відносини, а також вжити заходи для формування справедливого та сталого світу. Орієнтація на майбутнє має визначати освіту дорослих як освіту в усі моменти життя, як освіту, пов'язану з життям. Дорослі відповідальні за світ, у якому вони живуть, а також за світ майбутнього. Відповідальність перед майбутнім не можна просто передати наступним поколінням. Необхідна спільна етика солідарності поколінь (ЮНЕСКО, 2021b, с. 115).

Отже, у глобальному сенсі освіта дорослих виступає суттєвим ресурсом для продукування інновацій, а також збереження усталених

традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Унаслідок цього освітній простір стає полікультурним, соціально орієнтованим, більш відкритим для формування відкритого продуктивного світу.

Сучасне українське суспільство потребує самодостатніх, вольових громадян, здатних діяти, працювати, творити у швидкозмінюваному соціумі. За цих умов суттєво посилюється вплив освіти дорослих на соціально-економічний й політичний поступ нашого суспільства, що надає їй значення соціалізуючого чинника. З урахуванням складних реалій сьогодення, в яких опинилася Україна через військову агресію російської федерації, освіта дорослих стає провідною сферою буття громадян країни, що веде до свободи — свободи духу, думки, дії, ставлення, вибору, а її розвиток набуває стратегічного пріоритету.

Пріоритетного значення набуває проблема забезпечення вільного доступу до освіти впродовж життя, що 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. В Україні цією проблемою мають опікуватися не лише Міністерство освіти і науки. Необхідна співпраця Міністерства соціальної політики, Міністерства національної єдності України, Міністерства розвитку громад та територій України, Міністерства у справах ветеранів України, Міністерства культури і стратегічний комунікацій. 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.

Не викликає сумніву, що запорукою відновлення економіки унаслідок активізації виробництва, зростання споживчого попиту й подолання руйнівних наслідків війни є політика навчання, перенавчання, сприяння працевлаштуванню максимальної кількості працездатного населення, реалізація якої вимагає розвиненої системи освіти дорослих.

Ці та інші актуалітети освіти дорослих в Україні дедалі більше набувають вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів навчання, трансформація усталених структур і провайдерів освіти дорослих в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення України.

ЧАСТИНА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

РОЗДІЛ І

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ Й СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ У СВІТОВОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

1.1. Концептуальна ідея розвитку безперервної освіти впродовж життя

Починаючи з другої половини ХХ ст., суспільний розвиток зазнає глибоких соціокультурних змін та кардинальних перетворень економічного устрою. Ці трансформації зумовлені стрімким науково-технічним прогресом, глобалізаційними процесами, а також переглядом ціннісних орієнтацій та соціальних позицій. Відбувається переосмислення ролі освіти, культури, технологій у формуванні нових моделей взаємодії між державами, спільнотами та окремими індивідами.

Важливу роль у цьому процесі відіграє кардинальне збільшення обсягу інформації, що призвело до неузгодженості між цілісним сприйняттям освіти та фрагментарністю її відтворення. Тобто увиразнюється невідповідність між стрімким зростанням обсягу знань й обмеженими умовами їх інтеріоризації, подолати яку можна в умовах безперервної освітньої діяльності впродовж життя людини.

Пильна увага до феномена безперервної освіти ґрунтується на сукупності суперечностей. По-перше, між стрімким розвитком нових технік і технологій з одночасними надзвичайно швидкими темпами їх старіння, і гуманізацією й демократизацією суспільства, зростанням ролі особистості у суспільстві, на виробництві, розвитком її потреб. Людину, яку ще вчора вважали освіченою, за сучасними критеріями визнають носієм застарілої інформації й слабо пристосованою до умов існування, а вже завтра, якщо ця людина не навчається, вона буде повністю непридатною до повно-

цінного 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).

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 XX — початку XXI 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.

Підтвердження цьому знаходимо у Марракеській рамковій програмі дій (2022). У документі зазначено, що перетворення, зокрема демографічні зміни, четверта промислова революція, глобалізація та зміна клімату глибоко трансформують економіку та ринок праці. У цьому контексті навчання і освіта дорослих спрямовані на отримання відповідних знань, компетенцій і навичок протягом усього життя, включаючи професійну орієнтацію та інші напрями навчання для подальшого працевлаштування, розвитку кар'єри та підприємництва (Марракеська рамкова програма дій, 2022).

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

Основоположні ідеї концепції безперервної освіти сформульовано у працях Дж. Дьюї, П. Фрейре, З. Баумана. Провідні положення її викладено у сукупності міжнародних документів, частину з яких схарактеризовано у цій монографії (UNESCO, 1996; ЕК, 2006; A Memorandum on Lifelong Learning; Марракеська рамкова програма дій, 2022 та ін.).

У 70-80-х рр. XX ст. ідеї безперервної освіти популяризували М. Нокс (США), Д. Кід (Канада), Ф. Джессап (Велика Британія), Р. Дейв, П. Шукла (Індія), А. Кроплі (Австралія), Х. Фриз (Голландія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Альхайд, Й. Кноль, С. Нольда, Ф. Пеггелер, П. Фаультіш, К. Хоул (Німеччина), Л. Турос (Польща).

В українській філософській думці створено вагомий евристичний потенціал для досліджень неперервної освіти дорослих, презентований у працях В. Андрущенка, В. Кременя, В. Лутая, В. Баранівського, Л. Горбунової, К. Корсака, М. Лукашевича, В. Зінченка, С. Курбатова, З. Самчука, М. Рябченка, М. Триняка.

Принагідно підкреслимо, що дотепер немає однозначного визначення самого терміну «безперервна освіта». У сучасному світовому науковому дискурсі існує певна сукупність терміноло-

гічних 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. У цьому контексті доцільно навести думку англійського дослідника П. Саттона (Sutton, 1994), який появу різних тлумачень пов'язує з перекладом поняття іншими мовами у документах міжнародних організацій ЮНЕСКО і ОЕСР. 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 дозволяє встановити витоки цієї проблеми. У праці, яку можна вважати історичним наративом, вчений розглядає безперервну освіту як діахронічну картину, «концептуальну сферу» (*conceptual space*), яка містить поняття суспільство, що навчається, «самоучиннєву організацію», людський капітал, політику, практику та ін., й водночас обґрунтовує неможливість єдиного визначення досліджуваного поняття і наводить безліч дефініцій (Edwards, 2000).

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

- планову стратегію довічного навчання (Lengrand, 1970);
- ідеалізовану мету освіти (Parson, 1990);
- процес, продукт (Hatton, 1997);
- моральний обов'язок (Wain, 1991);
- реконструкцію реальності (Dewey, 2016);

Вперше Концепцію безперервної освіти проголосив французький теоретик П. Ленгранд на форумі ЮНЕСКО у 1965 р. У Концепції по-новому схарактеризовано етапи життя людини,

нівелюючи традиційний поділ на період навчання, праці та професійної дезактуалізації. У такому розумінні безперервна освіта стає процесом, що продовжується все життя, у якому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних аспектів особистості та її діяльності (Lengrand, 1970).

Безперервна освіта є прикладом еклектичної освітньої концепції. Її розвитку передували численні передумови, зокрема: античний та ренесансний гуманізм, постулати Просвітництва, економічні потреби на зламі XX та XXI ст., а також рекомендації Європейського Союзу. Для її опису, пояснення та розуміння були побудовані й використані різноманітні теорії, а на практиці — велика кількість форм навчання.

Лише у XX — XXI 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).

Принагідно підкреслюємо, що безперервна освіта — освіта впродовж життя стає сьогодні однією із тем, яку широко обговорюють у процесі міжнародних дискусій. Німецький дослідник Х. Куван (Kuwan, 2005) пояснює це прагненням створити освітні можливості усім бажаним, 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, Rahnama, & 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.

Загальні положення концепції «безперервної освіти», представлені на форумі ЮНЕСКО ще у 1965 р., ґрунтувалися на люди-

ноцентристській 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. 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).

Обсяг поточних економічних і соціальних змін, швидкий перехід до суспільства, заснованого на знаннях, демографічний тиск, спричинений старінням населення в Європі, це виклики, які вимагають нового осмислення освіти впродовж життя. У Білій книзі Європейської комісії «Викладання та навчання: назустріч суспільству, що навчається» (COM, 1995) 590 final) освіту і навчання впродовж життя визначено як «постійний доступ до оновлення навичок і набуття знань». У документі зазначено, що це освіта для особистості, яка є гнучкою, різноманітною та доступною в різних умовах, у різний час і в різних місцях протягом життя.

Аналіз наукової літератури, міжнародних звітів, доповідей, зокрема, документів ЮНЕСКО, показує, що безперервна освіта, провідною складовою якої є освіта дорослих, в останні десятиліття стала ключовою проблемою міжнародної освітньої політики, спрямованої на створення формально-неформальної-інформальної інфраструктури освітньої системи впродовж життя як основи сталого розвитку «суспільства знань». Наприклад, 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 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» (UNESCO, 1996).

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.), де було прийнято «Меморандум освіти впродовж життя» (A Memorandum of Lifelong Learning, 2000). У Меморандумі 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 методи викладання й навчання; нова система оцінювання здобутої освіти; розвиток наставництва й консультування; наближення освіти до місця проживання).

На Всесвітньому форумі з питань освіти у 2015 р. державам було рекомендовано забезпечити всім громадянам рівний доступ до освіти протягом усього їхнього життя (Всесвітній освітній форум-2015, 2015). У звіті Міжнародної комісії з майбутнього освіти (ЮНЕСКО, 2021) «Переосмислюючи наше майбутнє разом: новий суспільний договір про освіту», стверджено право на якісну освіту впродовж усього життя та підкреслено трансформаційний потенціал освіти для побудови сталого майбутнього. «По суті, навчання впродовж життя ґрунтується на інтеграції навчання та життя, охоплюючи навчальну діяльність для людей різного віку (дітей, молоді, дорослих і людей похилого віку, дівчат і хлопців, жінок і чоловіків) у всіх життєвих контекстах (сім'я, школа, громада, робоче місце тощо) і за допомогою різних модальностей (формальних, неформальних та інформальних), які разом відповідають широкому спектру навчальних потреб і вимог. Освітні системи, які сприяють навчанню впродовж життя, використовують цілісний та загальногалузевий підхід із залученням усіх підгалузей та рівнів, щоб забезпечити можливість навчання для всіх людей». (Освіта 2030. Рамкова програма дій, ЮНЕСКО, 2015).

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). Вона має вийти за межі, які вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі, натомість 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 (UNESCO, 1996). Впродовж другої половини ХХ та на початку ХХІ століття неперервна освіта стала важливою складовою міжнародної політики Європейського Союзу та Організації Об'єднаних Націй. Вона є невід'ємною рисою сучасного життя. Її важливість відображена у меті на рівні ЄС, згідно з якою щонайменше 60 % усіх дорослих до 2030 р. повинні щороку брати участь у навчанні (The European Pillar of Social Rights Action Plan, 2022).

Серед інших міжнародних документів, які регулюють здійснення навчання впродовж життя, слід назвати такі: Резолюція, прийнята Радою ЄС, про оновлену Європейську програму навчання дорослих (Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2016), де наголошено необхідність значного збільшення участі дорослих у формальному, неформальному та інформальному навчанні для здобуття професійних навичок, активної громадської позиції й особистого розвитку; Європейська рамка кваліфікацій (The European Qualifications Framework, 2017), де описані життєво необхідні знання й уміння людини, особистісні цінності і здібності; програма «Визнання попереднього навчання (RPL) у вищій освіті» (UGC's New Guidelines to Promote Lifelong Learning, 2024), впроваджена Університетською грантовою комісією (UGC) Індії, яка має на меті зробити освіту більш доступною та сприяти концепції навчання впродовж життя, її основна ідея — формалізація процесу визнання знань, навичок і досвіду, які люди отримали неформальним шляхом, через професійний досвід або особистісне навчання, щоб забезпечити їм офіційну кваліфікацію, задля підвищення кар'єрних перспектив та зайнятості; нова ініціатива Міністерства освіти США для підтримки навчання,

пов'язаного з кар'єрою і розширенням можливостей щодо працевлаштування «Підвищити планку: розблокувати кар'єрний успіх» (Raise the Bar: Unlocking Career Success, 2022) та ін.

Слід згадати один із останніх документів щодо ролі освіти впродовж життя — Марракеську рамкову програму дій, для використання трансформаційного потенціалу освіти та навчання дорослих (2022), в якій проаналізовано глобальні зусилля щодо сприяння навчанню і освіті дорослих та навчанню протягом усього життя з 2009 року. Зокрема зобов'язання міжнародної спільноти щодо Порядку денного сталого розвитку до 2030 року та його Цілей сталого розвитку (ЦСР), більш широке усвідомлення міжнародною спільнотою необхідності сприяти навчанню протягом усього життя. Прикладом можуть слугувати: ЦСР № 4 «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх», звіт Міжнародної комісії з майбутнього освіти, вдосконалений глобальний моніторинг НОД за допомогою п'яти звітів GRALE, Глобальний моніторинг освіти (GEM) та інші ініціативи, включаючи Глобальний альянс з грамотності в рамках навчання впродовж життя (GAL) і кроки, зроблені для інтеграції НОД у порядок денний глобальної освіти та архітектури (Марракеська рамкова програма дій, 2022).

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 освіти. 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).

У цьому контексті можна навести точку зору О. Вознюка, який зміст неперервної освіти трактує через «три суб'єкти: особистість, освітній процес, організаційні структури освіти» (Вознюк, с. 5). 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-пер-

ше, — 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.

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 позазавробничого розвитку компетентностей і таких освітніх процесів, які переходять межі професійного використання» (с. 32).

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 представлено 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 безперервна освіта також є прерогативою (педагоги різних освітніх рівнів, медики різних спеціальностей, військові та ін.). Усе вищевикладене доводить, що феномен безперервної освіти є об'єктом інтенсивного і різноспрямованого наукового пошуку.

З урахуванням вищесказаного освіта перетворюється із засобу на вагомий чинник мотивації розвитку людини, що сприяє утвердженню її провідної ролі в освіті, мета якої полягає у формуванні вмінь, необхідних для виконання різних функцій, зокрема й само-

вираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти. У такий спосіб підтверджується очка зору, що 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).

У цьому сенсі конкретизується роль безперервної освіти у сукупних впливах на дорослих за двома напрямками:

1. «Вертикальний», «хронологічний» — сукупність послідовних освітніх впливів на особистість упродовж життя на будь-якому його етапі.
2. «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).

Розглянемо феномен безперервності освіти через історичний контекст.

1.2. Освіта впродовж життя: історичний дискурс ідеї, сучасне бачення освітньої парадигми

Підкреслимо, що 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 IV ст. 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). У цьому сенсі суголосною 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).

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

Наведемо принципово іншу точку зору, за якою безперервна освіта є достатньо новим напрямом, витоки якої сягають 20-х рр. XX ст., а передумовою її виникнення 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. XX 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). 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. XX ст.), а можливість реалізації концепції безперервної освіти зумовлена вимогою сьогодення, зокрема й кризою сучасної освіти (Cropley, & Dave, 1978; Dave, 1976). Отже, у положеннях щодо потреби людини навчатися і самовдосконалюватися протягом усього життя,

обґрунтованих вченими-дослідниками минулого, були закладені ідеї, які у другій половині XX ст. знайшли втілення у концепції неперервної освіти — освіти упродовж життя (с. 7).

Як бачимо, існують суттєві розбіжності щодо часу виникнення терміна, оскільки доволі часто не беруть до уваги різницю між сутністю феномена «безперервна освіта» та формами його прояву. 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 на увагу заслуговує думка Е. Грубер (Gruber, 2009) про те, що, незважаючи 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 навчання з перспективою на неінституційне, а прив'язане до біографії навчання. Вже не заперечують тенденцію до інструменталізації позитивного навчання, особливо його економічне підґрунтя. Вищезазначені чинники спонукали Е. Грубера (Gruber, 2009) до введення поняття «*освіта, що супроводжує людину впродовж життя*» (*lebensbegleitende Bildung*) (с. 175).

П. Альхейт (Alheit, & Dausien, 2002) виокремлює два аспекти безперервної 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). Пов'язуючи прагматизм з критичною теорією, П. Фаультиш (Faultisch, 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).

У цьому сенсі звернемося до ідеї 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). З позицій конструктивізму знання можуть передаватися нелінійно, а самовідтворюватися у свідомості людини впродовж життя. Підкреслимо зауваження С. Нольда щодо суттєвої 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. «Позитивне 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 позитивної освіти. Хіба це не шанс для неохочих до навчання?» (с. 209). 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).

Наведемо суголосне 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).

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).

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

Зазвичай «безперервну освіту» 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. XX ст.) притаманні концептуальні зміни у підходах до самого сенсу неперервної освіти, усвідомлення її системного характеру. Третій період (від 70-х рр. XX 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).

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

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

II етап: 60-ті рр. XX ст. — механізм підвищення кваліфікації;

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

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 (Зязюн, 2000):

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

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

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

Висловимо власну точку зору.

Отже, спираючись на наукові узагальнення дослідників з проблеми безперервної освіти впродовж життя (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, Б. Суходольський, П. Фаультіш, Ф. Філіпов, У. Хілтон, К. Хоул, П. Шукла та ін.); 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); Марракеську рамкову програму дій використання трансформаційного потенціалу освіти та навчання дорослих (CONFINTEA VII) (2022)), вважаємо за доцільне **виділити чотири** періоди розвитку безперервної освіти.

Перший період, констатувально-ідентифікаційний (середина 60-х — початок 70-х рр. XX 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 отождолення 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. XX 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 напряму 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, p. 181). 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 (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1972, c. 182–222).

Третій період (кінець 70-х — початок 80-х рр. XX 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 загально-методологічного підґрунтя, дискретної наступності і домінуванні затеоретизованих технологій навчання.

Четвертий період (початок 80-х рр. XX ст. — дотепер) — діяльнісно-ціннісний. У цей період посилено акцент на практико-зорієнтованості безперервної освіти, активному впровадженні її провідних ідей в усі сфери життя, ціннісній сутолосності нововведень у галузі освіти із суспільними потребами як відповідь на виклики часу. Важливою є потреби диверсифікації системи безперервної освіти (збільшення і розгалуження закладів і уста-

нов 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).

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

З'ясування сутності підходів до освіти дорослих та конкретизація змісту 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 XX ст. інтегративну роль освіти дорослих в умовах міжкультурного суспільства значно активізовано (Axel, 1994), 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 життя, а також Х. Барца й Р. Тіпельта (Barz, & Tippelt, 2004) про різноманітні освітні інтереси громадян К. Ширсманн (Schiersmann, 2006) про самокероване навчання та інформальну навчальну діяльність.

Важливо зазначити, що сьогодні продовжують інтенсивно досліджувати проблеми безперервної освіти. Нам імпонує 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 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 умовиводи:

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. Фора 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 (Р. 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; її 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, підкреслимо:

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 уможлиблює 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, уможлиблює розвиток ділових навичок, підприємливості та інноваційності, позитивно впливає на ефективність праці, підвищуючи її продуктивність, спонукає до застосування нової техніки та розвитку інноваційних технологій.

У цьому контексті процитуємо оновлений маніфест про освіту і навчання дорослих, в якому Європейська асоціація освіти дорослих пропонує створити Європу, що навчається, яка здатна зустріти майбутнє позитивно з усіма необхідними навичками, знаннями й компетенціями. Треба докласти зусиль, щоб зробити крок уперед задля розвитку суспільства знань, спроможного вистояти перед викликами часу (The new Manifesto for Adult Learning in the 21st Century, 2024).

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

1.3. 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, адаптуватися до життя в умовах військового стану 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.

У сучасному світі, який швидко змінюється, освіта дедалі більше набуває значення не лише для дітей. Усе більше й більше дорослих бачать важливість навчання нового та вдосконалення своїх навичок. Вони роблять це, щоб залишатися конкурентоспроможними у професійній діяльності, досягати своїх особистих цілей і надолужувати за швидкозмінюваними вимогами суспільства. Це створило багато підстав для дорослих навчатися та розвиватися протягом усього життя (*The Renaissance of Adult Education, 2024*).

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.

У центрі суспільства знань, на відповідність якому претендує суспільство ХХІ 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).

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. Складність і емерджентність основоположних процесів продукування знання вимагають посилення зусиль для розробки теорії і практики освіти дорослих

як сфокусованого центру дослідницьких і освітньо-виховних проєктів, спрямованих на оновлення та розвиток власного способу життя.

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.

Освіта наповнює людину духовністю, змушує її задумуватися над смыслом і цінностями свого існування. Саме освіта окреслює контури справжньої культури, істинних цінностей, саме у процесі освіти особистість досягає, що добро і краса не менш важливі, ніж обставини й пріоритети сучасного світу. Освіта формує особистість — таку, що мислить і відповідально творить власне життя. Освіта формує і громадянина країни, здатного до змін, інновацій, до творення сучасного світу (Кремень, 2017, с. 8).

Навчання впродовж життя, в принципі, не робить різниці між культурно відмінними традиціями в освіті. Як стверджує О Хопперс, освіта (education) з маленької літери «е» пов'язана з європоцентризмом і давньою традицією мислення, орієнтованого на школу та дисципліни, яке створює штучні межі та бар'єри, що призводить до жорстких результатів, та обмеженого інтересу до міждисциплінарного та трансдисциплінарного навчання. Навпаки, освіта з великої літери «Е» означає перенавчання та освіту протягом усього життя, поєднуючи формальні, неформальні та їформальні ідеї та мудрість багатьох культур. Вона охоплює традиційні знання, знання корінних народів, системи цивілізаційних знань з усіх частин світу (Hoppers, 2020).

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) (Теренко, 2019, с.5).

Відомий французький вчений у галузі неперервної освіти П. Лангран ще у 60-ті рр. XX століття обґрунтував, що «май-

бутнє освіти, якщо розглядати її цілісно та ураховувати здатність до оновлення залежить від розвитку освіти дорослих» (Lengrand, 1970, р. 50). 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).

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Кремень, 2011) зазначено, що у ХХІ ст. винятково важливого 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). За Л. Горбуною (2023), 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). У Марракеській рамковій програмі дії зазначено, що пандемія привернула додаткову увагу до необхідності для урядів і громад розробити та впровадити стратегії навчального процесу, здобування навичок і компетенцій, а також політики навчання, яка допоможе молоді та дорослим подолати наслідки цієї кризи (Марракеська рамкова програма дій, 2022).

Переконливою є думка про те, що тільки країна, яка забезпечує пріоритетний розвиток системи освіти, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною (Стукалова, 2018, с. 2). В усьому світі відбуваються зміни суспільної 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 (Швед, 2014, с. 463–471), що загалом уможлиблює формування суспільства знань.

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).

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

В 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, міжкуль-

турність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність. У Марракеській рамковій програмі наголошено, що пандемія COVID-19 привернула додаткову увагу до необхідності для урядів і громад розробити та впровадити стратегії навчального процесу, здобування навичок і компетенцій, а також політики навчання, яка допоможе молоді та дорослим подолати наслідки цієї кризи. У програмі також підкреслено доцільність розроблення стратегії для перекваліфікації та підвищення кваліфікації, які необхідні для задоволення мінливих потреб суспільства на ринку праці, викликаних зокрема зеленим та цифровим переходом (Марракеська рамкова програма, 2022).

Підвищення ролі освіти дорослих у сучасних умовах зумовлена не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці, збільшенням тривалості вільного часу, але й можливостями його раціонального використання. Вона є загальновизнаною 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 тільки володіє сукупністю знань і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися у складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце у соціумі.

Освіта дорослих є ключем до подолання основних викликів, що стоять перед Європою сьогодні. У Європі зростає нерівність не тільки між людьми, а й між регіонами та країнами всередині Європи. Усе більше європейських громадян починають ставити під сумнів європейські цінності та ліберальну демократію, віддаючи свої голоси на виборах за ксенофобські та антиєвропейські партії. Дуже важливо залучати людей до дорадчої демократії через навчання дорослих (Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті, 2019, с. 3).

Водночас, незважаючи на численні переваги, освіта дорослих стикається з кількома проблемами, які необхідно вирішити, щоб забезпечити справедливий доступ і якісний досвід навчання для всіх. Фінансові перешкоди, часові обмеження та цифровий розрив

є одними з найбільш значних перешкод, з якими стикаються дорослі учні. Високі витрати на навчання в поєднанні з обмеженими можливостями фінансової допомоги для нетрадиційних студентів можуть стримувати людей від подальшої освіти. Крім того, поєднання роботи, сімейних обов'язків і зобов'язань щодо навчання вимагає ретельного планування та систем підтримки (The Renaissance of Adult Education, 2024).

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 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 реальності, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів, зазначених реалій, і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів.

На підтримку значення ролі освіти дорослих у сучасному суспільстві свідчать європейські документи, що візуалізують ключові фактори успіху досягнення ефективної політики навчання дорослих (рис. 1.2.1). Їх розгорнутий опис представлено у табл. (1.1.1.).

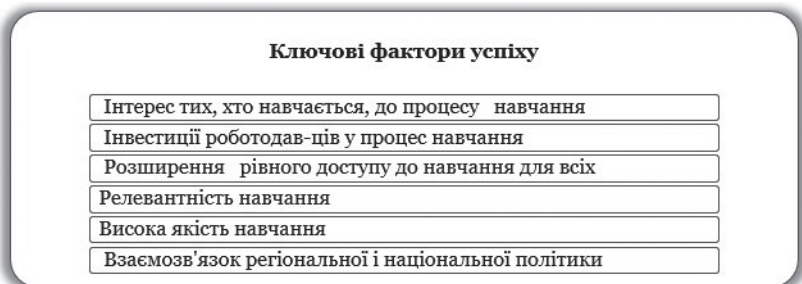


Рис. 1.2.1. Ключові фактори успіху у досягненні ефективної політики навчання дорослих

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, що інституціоналізація системи 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). Водночас, аналізуючи освіту дорослих, ми свідомі того, що зв'язок теорії і практики з повсякденним досвідом не може бути емпірично перевіреним. *Проте, як вказують дослідники, він може бути емпірично проілюстрованим, конкретизованим і диференційованим.*

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

Отже, візуалізуємо окремі статистичні дані.

Згідно зі стратегічною основою європейського співробітництва в галузі освіти і навчання, прийнятою у травні 2009 р., встановлено сукупність орієнтирів, яких необхідно було досягти до 2020 р., включно участь дорослих у навчанні. Зокрема, у середньому щонайменше 15 % дорослих у віці від 25 до 64 років повинні брати участь у навчанні протягом усього життя. Так у 2019 р. 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). Статистична організація Європейської Комісії Евростат здійснює постійний моніторинг та аналіз, результати яких беруть до уваги інші інституції ЄС, приймаючи рішення, зокрема і в освіті дорослих. На офіційному сайті Евростату 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. 1.2.2.) (Eurostat, 2020).

Данія, Фінляндія Швеція, Швейцарія виділялися з-поміж інших країн-членів ЄС, оскільки у 2019 р. кількість дорослого населення, яке брало участь у навчанні і освіті дорослих становила від 34,4 % до 41,9 %. Натомість найнижчі показники у 2019 році зафіксовано у Словаччині (13,3 %), Румунії (11,2 %) і Болгарії (11,1 %).

Інші статистичні дані також свідчать про те, що рівень участі в програмах освіти і навчання дорослих значно відрізняється в усьому світі (UIL 2019). Обмежена та неперевірена інформація щодо рівня участі в освіті й навчанні доступна лише для 96 держав-членів ЮНЕСКО, яка повністю базується на самозвітах країн у опитуванні, проведеному Інститутом освіти впродовж життя ЮНЕСКО для *Четвертого глобального звіту про навчання та освіти дорослих (GRALE 4)*. З цих країн 28 повідомили про рівень участі дорослих нижче 5 %; 24 країни повідомили про рівень участі від 5 % до 10 %; 11 країн повідомили про показники від 11 % до 19 %; 19 країн повідомили про показники від 20 % до 50 %; і лише 14 країн повідомили про рівень участі дорослих вище 50 %. Майже відсутня достовірна інформації про участь в освіті навчання дорослих для решти 97 держав-членів ЮНЕСКО.

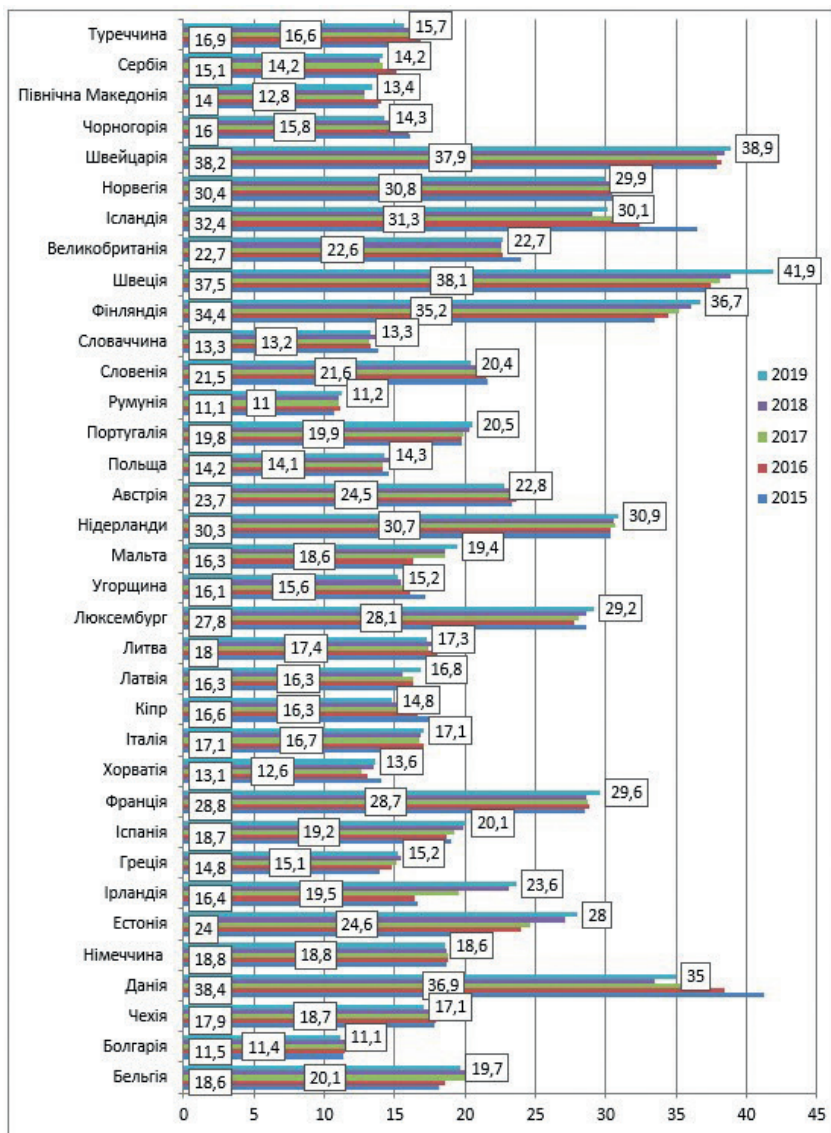


Рис. 1.2.2. Динаміка рівнів участі в освіті і навчанні громадян країн ЄС за типом, статтю, віком та рівнем освіти (вік 15–64; 2015–2019 рр.)

Джерело (Eurostat. (2020). URL https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en

Таблиця 1.1.1
Досягнення ефективної політики навчання дорослих — Ключові фактори успіху
(Е-платформа для навчання дорослих в Європі (EPALE) <https://ec.europa.eu/epale/en/policy-tool/keysuccess-factor>)

Основні складові успіху політики навчання дорослих					Індикатори рівня системи	Результати
Ключові фактори успіху	1.1. Підвищення обізнаності щодо переваг навчання	1.2. Забезпечення керівництва за варіантами навчання	1.3. Залучення соціальних партнерів	1.4. Забезпечення позитивного початкового досвіду навчання	1. Участь у навчанні	Для фізичних осіб • збільшення доходів • поліпшення добробуту • покращення доступу до ринку праці
1. Інтерес тих, хто навчається, до процесу навчання	2.1. Фінансові стимули для роботодавців	2.2. Сприяння в акредитуванні кваліфікації		2.3. Сприяння навчанню на робочому місці		
2. Інвестиції роботодавців у процес навчання						

3. Розширення можливостей рівного доступу для всіх	3.1. Фінансування навчання для вразливих груп	3.2. Забезпечення ціле спрямованого керівництва і підтримки	3.3. Визнання поперечної наванчання	3.4. Охоплення за допомогою низької організації	3.5. Розвиток нових навичок	2. Навички та компетенції	Для роботодавців • вмотивованість робочої сили • продуктивність • новаторство
4. Релевантність навчання	4.1. Розуміння потреб тих, хто навчається	4.1. Розуміння потреб тих, хто навчається	4.1. Розуміння потреб тих, хто навчається	4.4. Забезпечення просування по шкалі кваліфікації тих, хто навчається			
5. Висока якість навчання	5.1. Моніторинг та оцінювання	5.2. Розвиток навичок та людських ресурсів освіти дорослих	5.2. Розвиток навичок та людських ресурсів освіти дорослих			3. Результати навчання	Для громади • економічне зростання • громадянська та соціальна активність • більша рівність
6. Взаємозв'язок місцевої і нац. політики	6.1. Координація з іншими політиками	6.2. Зіставлення національної політики з політикою на місцевому рівні	6.2. Зіставлення національної політики з політикою на місцевому рівні	6.3. Створення бази знань			

Наведемо статистичні дані щодо участі дорослого населення у програмах неформальної освіти, яка давно посідає провідні позиції у системах освіти впродовж життя (Рис. 1.2.3.) ((Eurostat, 2020).

Для візуалізації динаміки участі країн у програмах неформальної освіти на самому графіку виведені цифри, які демонструють рівень участі тільки у 2010 і 2029 рр. З Рис.1.2.3 видно, що провідні позиції посідають три країни: Швейцарія (26 % у 2010 р. і 28 % у 2019 р.), Швеція (21,7 у 2010 р. і 29 % у 2019) р. і Данія (29,8 у 2010 р. і 20,9 % у 2019 р.). В інших країнах спостерігаємо коливання — від 0,1 % (Румунія) й 11% (Фінляндія) у 2010 р. до 2,4 % (Словаччина) й 19,8 % (Фінляндія).

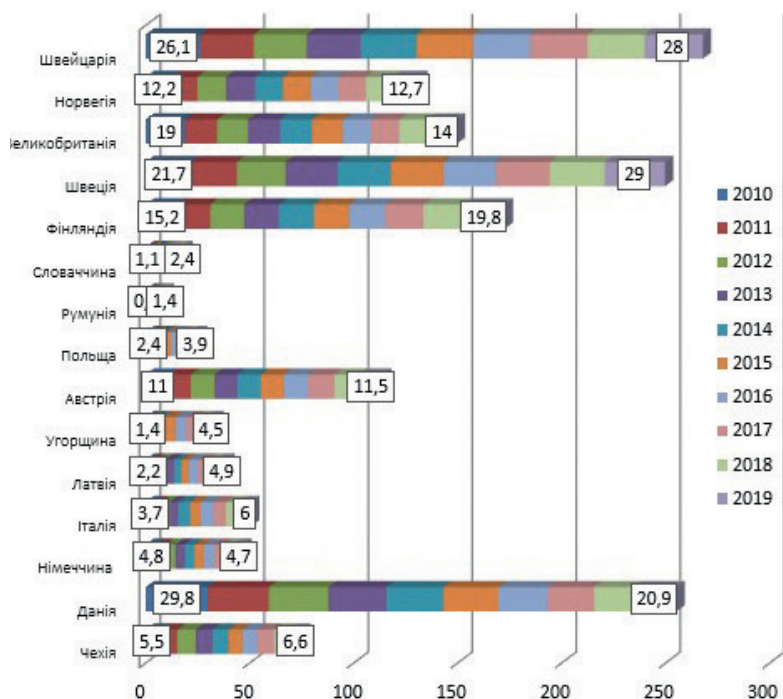


Рис. 1.2.3. Рівень участі в неформальній освіті у країнах Європейського союзу (вік 15–64; 2010–2019 рр.)

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. 1.2.5.) (OECD, 2016, с. 378).

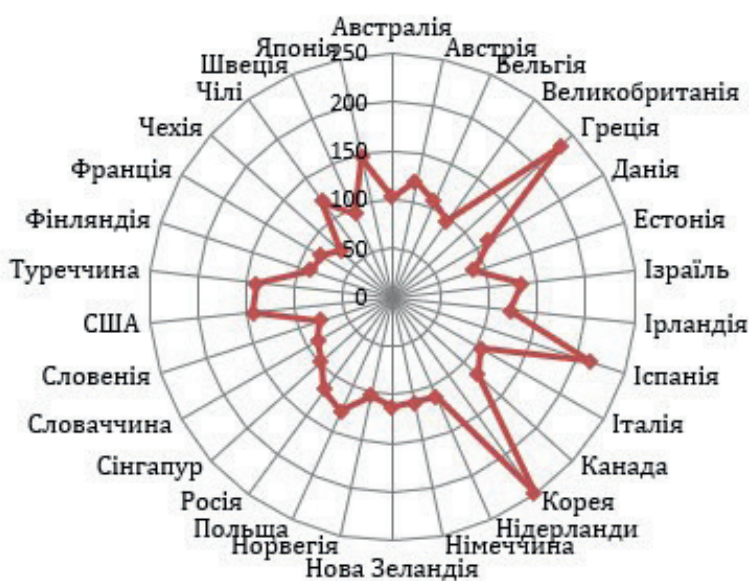


Рис. 1.2.4. Середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту (OECD, 2016, с. 378)

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).

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 %.

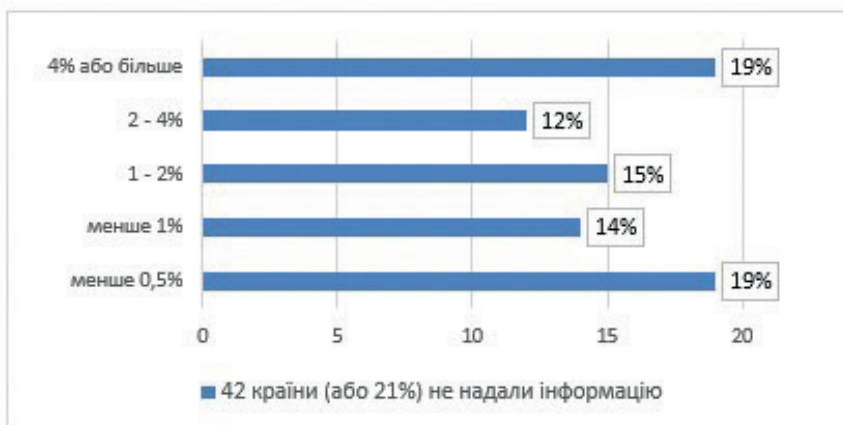


Рис. 1.2.5. Державні витрати на сферу освіти і навчання (UNESCO, 2019)

На рис. 1.2.5. представлено витрати на навчання й освіту дорослих у відсотках від державних витрат на освіту. Варто зазначити, що тільки 107 із 149 країн надіслали 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 (UNESCO, 2019).

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.

Узагальнюючи вищевикладені теоретичні положення, факти, результати досліджень та аналізуючи та зіставляючи їх, варто погодитися з думкою, що суспільство стає дедалі більш людиноцентристським, а індивідуальний розвиток особистості є і основним показником прогресу, і головною передумовою подальшого розвитку суспільства (Стукалова, 2018, с. 2). І, на наше переконання,

цей прогрес великою мірою залежить від участі у безперервній освіті впродовж життя, сутнісне значення якої усвідомлюється як рушійні сили широких соціальних, політичних, економічних та екологічних перетворень. Той факт, що сприяння «можливості навчання впродовж життя для всіх (ЦСР №4)» (UN, 2015) було прийнято як офіційний міжнародний пріоритет розвитку, є безпрецедентним.

Загалом результат освіти дорослих можна репрезентувати на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства чи організації та рівні суспільства (Рис. 1.2.6.).

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 задоволеності працею, 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.



Рис. 1.2.6. Рівні суспільного розвитку за результатами навчання впродовж життя

Принагідно звернемо увагу на чотири прогностичні доповіді, підготовлені на замовлення ЮНЕСКО, в яких, власне, висвітлюється сукупна цінність безперервної освіти протягом усього життя:

- I. Навчитися бути: світ освіти сьогодні і завтра (Faure et al, 1972).
- II. Навчання: внутрішній скарб. Доповідь ЮНЕСКО про Міжнародну комісію з освіти для 21-го століття (Delors, et al, 1996).
- III. Переосмислення освіти: на шляху до глобального спільного блага? (ЮНЕСКО, 2015 с).
- IV. Переосмислення нашого спільного майбутнього: новий суспільний договір для освіти (ЮНЕСКО, 2021).

Отже ідея навчання за останні роки змінилася і зараз вона має бути пристосована до особистісних і афективних потреб нових учнів в їх складних швидкоплинних ситуаціях, що потребують індивідуальних трансформацій. Освіта має бути пристосована до «пожиттєвого», «безперервного» навчання, тобто до того, щоб вчити і вчитися в загальному процесі соціальної еволюції як навчанні (Горбунова, 2015, с. 29).

Оскільки у дослідженні використовується багато зарубіжних наукових джерел, для уникнення розбіжностей у використанні термінів, у тому числі й іншомовного походження, визначимо та проаналізуємо базові поняття дослідження.

1.4. Аналіз базових понять дослідження

1.4.1. Дефініції щодо сутності та специфіки складових системи безперервної освіти

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

Підтвердженням доцільності такого кроку є твердження про те, що вивчення базових понять є одним із шляхів оперативного аналізу стану досліджуваної проблеми. Визначення сутності основних, їх різнобічний аналіз дозволяють сформулювати чітке уявлення про ступінь відображення практики у теорії. При цьому можна виділяти центральне (базове) поняття (їх може бути кілька)

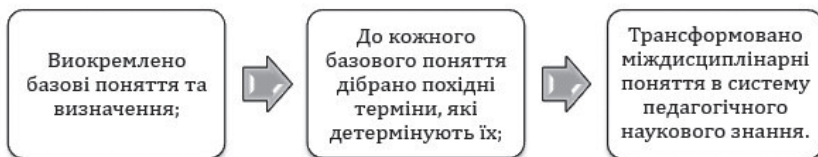
та периферійні поняття, які стоять за логікою вище, нижче або поруч з основним (Бабушко, 2015).

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 результатами. Польська дослідниця Д. Клюс-Станська (Klus-Stańska, 2010) обґрунтовує негативні наслідки такого хаосу для педагогічної науки.

У контексті нашого дослідження важливість цього кроку підтверджується тим, що сам термін у міждисциплінарному контексті може мати різні тлумачення, виконувати певні функції, 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 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.

Підкреслимо, що 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.

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



Формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження здійснено на основі методологічних принципів системності,

історизму, інтегративності, контекстності, узгодженості та науковості (Соколова, 2008, с. 13).

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 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.

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.

Водночас, слід підкреслити, що донедавна у зарубіжному та вітчизняному наукових середовищах мали місце дискусії щодо сутності зазначених термінів. Нині, за словами зарубіжних науковців М. Джонсон (M. Johnson) та Д. Маєвської (D. Majewska), вчені досягли певного консенсусу щодо їхньої дефініційної сутності (Johnson & Majewska, 2022).

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 (UNESCO, 1977). 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).

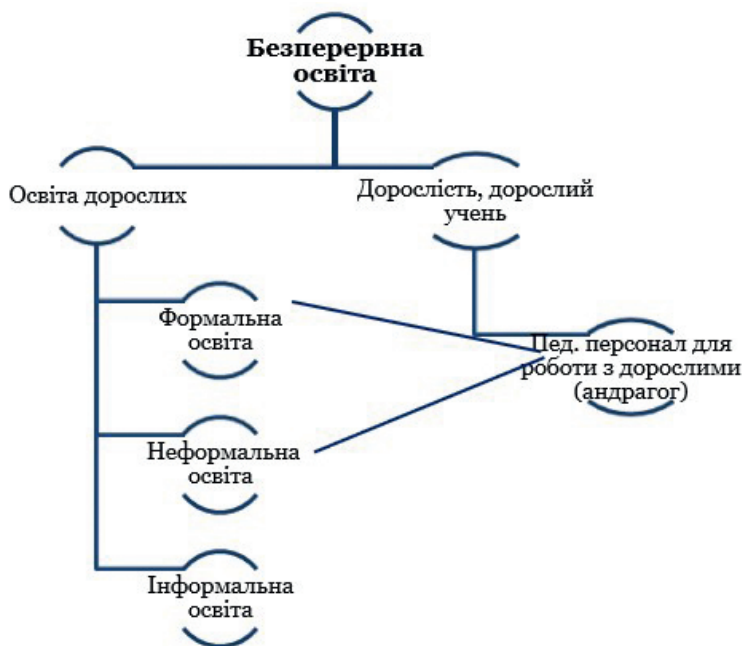


Рис. 1.3.1. Алгоритм аналізу базових понять дослідження

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).

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

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

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). Примітка: вона включає навчання на рівні університету чи іншої вищої школи після певної перерви. Це визначення є прагматичним і створено для Європейського вжитку.

У Маніфесті освіти дорослих у Європі (2024 р.) освіта дорослих розглядається як засіб трансформації життя та суспільства, сприяючи активному громадянству, соціальній справедливості, і включенню, а також забезпеченню необхідних навичок для професійного розвитку і особистісного зростання. Маніфест підкреслює важливість освіти дорослих у формуванні суспільства, здатного вирішувати сучасні виклики через освітні ініціативи (European Association for the Education of Adults, 2024).

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) та «Класифікація навчальних видів діяльності» (Eurostat, 2006). Визначення, подані в останньому довіднику, базуються на глосарії «Міжнародний стандарт класифікації освіти» (UNESCO, 1997). Крім того, за ініціативи Європейської комісії здійснено «Дослідження з європейської термінології в освіті дорослих для загального розуміння та моніторингу сектора» (NRDC, 2010), 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). *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). *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).

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-ти -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» (Eurostat, 2006, с. 13).

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 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).

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).

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) (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, су-

спільних і/чи професійних цілей (NRDC; Brooks, & Burton, 2008, с. 45; NRDC, 2008, с. 10; CEDEFOP, 2008).

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).

Звернемося до офіційних документів. Так, у списку ключових освітніх термінів, сформованих експертами Ради Європи, пропонуються наступні визначення. Формальне навчання (formal learning) здійснюється відповідно до навчального плану і є цілеспрямованим, у тому сенсі, що навчання присутнє у всіх видах діяльності, якими займаються учні, а його результати є вимірюваними за допомогою тестів чи інших методів оцінювання. Неформальне навчання (non-formal learning) здійснюється поза формальним освітнім середовищем, однак в певній організаційній структурі. Воно виникає внаслідок свідомого рішення учня оволодіти певною діяльністю, навичками чи галуззю знань і, таким чином, є результатом його/її цілеспрямованих зусиль. Інформальне навчання (informal learning) відбувається за межами закладів освіти і виникає внаслідок участі учня в діяльності, яка виконується не з метою навчання. Інформальне навчання є мимовільним і складає невід’ємну частину повсякденного життя; з цієї причини його ще називають «навчанням через досвід» (Council of Europe, 2022).

У вітчизняному науковому середовищі згаданими термінами послуговуються у відповідності до їх формулювання у Законі «Про освіту» (2017). Так, формальна освіта визначається як освіта, що «здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою». Неформальну освіту потрактовано як вид освіти, що здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти. Водночас вона може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Інформальну освіту визначено як самоосвіту. Вона передбачає самоорганізоване

здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (Закон України, 2017).

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). 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).

Д. Легге (Legge, 1982) звертав увагу на велику кількість визначень поняття освіти дорослих ще у 70-80 рр. XX 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;
- 3) всі визначення мають тенденцію розвитку в напрямі концепції, що містить різні форми та типи освіти, а не лише формальної (с. 17–18).

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).

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).

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).

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

А. Цесьлак (Cieślak, 1981) вказує на необхідність розмежовувати освіту впродовж життя і освіти 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 виховання. 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 (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 (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» (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).

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 навчання. 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 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, 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, колегами (Fordham, 1993).

Ураховуючи цілі, принципи управління, зміст, ресурси і терміни реалізації освітніх програм Т. Сімкінз 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 змісту (Simkins, 1977).

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, законодавчим чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Актуальність відображено у нормативних документах міжнародних організацій ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Міжнародної організації праці тощо (Коммюніке 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).

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 діяльності (Богів, 2016, с.33).

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. XX 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). Варто зазначити, що наукове впровадження поняття «неформальна освіта» відбулося у 70-х рр. XX ст. на тлі розгорнутого наукового дискурсу щодо всесвітньої кризи освіти, глибини кризової освітньої ситуації, ступеня радикальних перетворень в освіті (Лук'янова, 2012, с. 95).

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).

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). 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). Часто неформальну освіту розглядають як безпосереднє навчання у процесі відповідної професійної діяльності, хоча в цих умовах має місце зовсім інший контекст освітнього процесу (Overwieen, 2005, с. 339). Переважно неформальне навчання відбувається неконтрольовано в повсякденному житті, у кожній спільній діяльності, що має соціальний, родинний, комунікативний чи професійний контекст (Hungerland, 2004, с. 52).

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).

У процесі наукового пошуку зафіксовано такі визначення неформальної освіти:

1. Освіта, що здійснюється за межами навчальних програм або навчальних закладів, немає жодного з параметрів, притаманних формальному навчанню (Дубасенюк, Самойленко, 2020, с. 78).

2. 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).

3. 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 (Лук'янова, 2016).

4. 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).

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 освіта. Проте саме неформальна освіта безпосередньо створює можливості 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.

1.4.2. 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, відтак створює багато клопоту у формуванні однозначного визначення (с. 24).

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 (П. Джарвіс, М. Малевські, М. Ноулз, А. Роджерс, М. Тайт та ін.).

Терміни «дорослий і дорослість», за твердженням М. Боукоувалас і Дж.-А. Крупп (Boucoulalas, & Krupp, 1989), творять ключову вісь, навколо якої розмірковують над полем досліджень і практики освіти дорослих (с. 183). Крім того, науковці зазначають про багатовимірність і складність цих понять. 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). На думку М. Малевські (2013), термін «дорослість» закорінен у самій назві наукової дисципліни, він має бути її онтологічним фундаментом і свідчити про її сутність (с. 24).

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. Зюлковскі (Ziółkowski, 1989).

Така невизначеність вимагає подальшого аналізу й осмислення. Зокрема, варто 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) (Лук'янова, 2010а, с. 254) 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 (Лук'янова, 2020b, с. 21):

- 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).

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 або найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства, оскільки саме дорослий людині притаманні особливі психофізіологічні властивості.

Наведемо декілька трактувань учених поняття «дорослий»: — це «людина, яка досягла повного тілесного розвитку і росту, увійшла у свої роки, змужніла, зріла, повнолітня»; «доросла

людина, яка 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 самостійність» (Лук'янова, 2020b). 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 ураховують 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. Петрасінські (Pietrasin̨ski, 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?).

Іншою надзвичайно важливою сферою, до якої звертається М. Малєвські (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).

Таблиця 1.3.1

Чотири аспекти категорії дорослість

(Malewski, 2013, с. 25)

Гносеологічна шкала			
		Реалізм	Конструктивізм
Дорослість	Нормативний	Якими є дорослі люди? <i>Дорослість як сукупність рис: а) психічних б) 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 конструктивістський 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).

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 усвідомлення її як ідеалу розвитку. В основу такого розуміння покладено дві дефінітивні 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).

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).

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. Отже, дорослою є особа, якій притаманні фізіологічна, психологічна, соціальна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень свідомості, які є достатніми для відповідальної і самокерованої поведінки» (Лук'янова, 2020b). 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). За основу у процесах навчання треба брати соціальний (здатність) і психологічний (готовність) критерії; вік людини, 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 її власне сприйняття себе як дорослої особистості; 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 життя. 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 переконання науковців, 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).

Отже, дорослий — це передусім сформована особистість, здатна самотійно приймати рішення відповідно до норм і вимог суспільства; це суб'єкт суспільно-трудової діяльності. Доросла людина проводить самотійне професійне і суспільне життя, приймає самотійні рішення, активно регулює свою поведінку (Лук'янова, 2016, с. 41–42). 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 соціумі.

На увагу 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 діях, у стосунках з іншими людьми, натомість у другому — пасивне «Я», як усвідомлену залежність зовнішніх сил і обставин. Це самоусвідомлення вважаємо результатом не тільки вік, а й особистісного чинника.

У цьому ж контексті важливими є 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).

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, ураховуючи 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. «...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». Таким чином, 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 (Дзюба, Коваленко, 2013, с. 12-13).

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

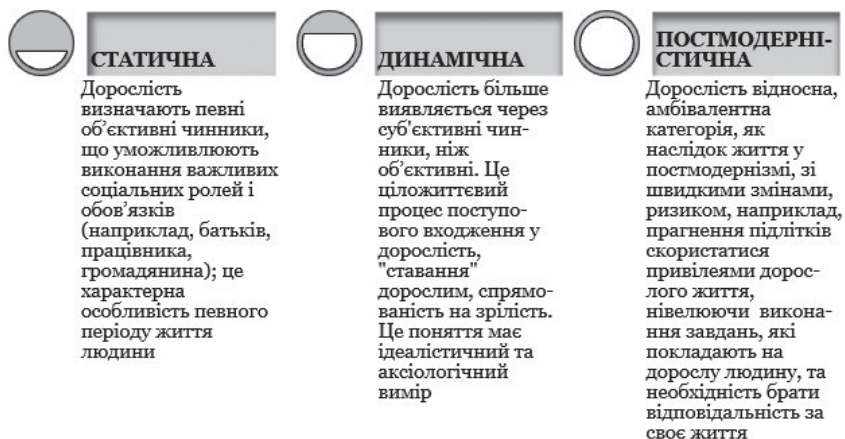


Рис. 1.3.2. Концептуальні моделі дорослості (Dubas, 2005)

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. У сучасних дослідженнях існують суттєві розбіжності в поглядах на встановлення меж дорослості: від 21 до 65 років; від 16 до 70; від 18 до 40 років (Лук'янова, 2020b, с. 29)

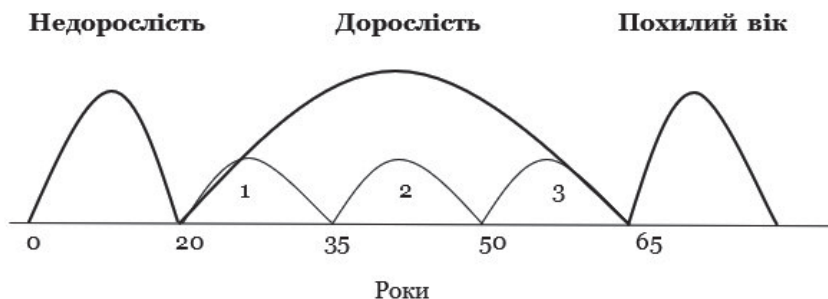


Рис. 1.3.3. Вікові періоди життя людини

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 тощо (Дзюба, Коваленко, 2013).

У сучасній психології щодо розвитку особистості дедалі частіше беруть за основу точку зору Р. Крайг 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 діяльність.

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,
- пізня дорослість: від 60 років і далі (Craig, & Dunn, 2006).

Тоді як Е. Еріксон виокремлює ранню дорослість — 20–45 років, середню дорослість — 40–60 років і пізню дорослість — понад 60 років.

Слід згадати про наявність й інших міркувань щодо ранньої дорослості. Зокрема, 21–25 років (Bromley, 1966); 17–25 років

(Birren, 1964); від 20 до 25 років (Erikson, 1963); від 20 до 40 років (Craig, & Dunn, 2006).

На думку американського психолога Дж. Бромлея (Bromley, 1966), 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 pp.),
- 2) рання дорослість (25–40 pp.),
- 3) середня дорослість (40–60/65 pp.),
- 4) пізня дорослість (60/65–80 pp.),
- 5) зріла дорослість (понад 80 р.).

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).

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

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

- 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 сенсibiliзуювальних чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід.

На думку А. Маслоу (Masloy, 2013), у міру того, як людина задовольняє свої основні фізіологічні потреби в їжі, безпеці, турботі тощо, натомість 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 життя.

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

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 освіти. Натомість за твердженням М. Ноулза (Knowles, 1950), дорослі

можуть навчатися впродовж усього життя тоді, коли відчувають у цьому потребу, докладають зусиль для задоволення цієї потреби й відчують задоволення від результатів своїх зусиль (с. 18–31).

Водночас у конкретний період свого життя кожний дорослий 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 понять «дорослий учень».

На думку американських дослідників Ш. Мерріам і Р. Каффарелла (Merriam, & Caffarella, 1999), для оптимізації процесу навчання особливо важливо знати, хто такий дорослий учень».

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)

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. 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). Визначення критеріальних рис дорослого учня, наголошує М. Ноулз (Knowles, 1984), є необхідним для розуміння розвитку андрагогіки, особливостей дорослого учня, його потреб та мети у навчанні.

У довідникових джерелах з освіти дорослих зафіксовано такі визначення: «дорослий учень» — особа дієздатного віку, яка у різний спосіб суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері

оплачуваної праці; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різнорідних соціальних обов'язків (Лук'янова, 2020b, с. 29).

В офіційному довіднику *Adult Education and Training in Europe* зазначено, що дорослий учень — це особа, якій виповнилося 18 років і яка вже закінчила своє первинне навчання чи освіти. Молодші особи, яким виповнилося 16 років 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).

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 (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).

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).

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-одиначком (матір'ю-одиначкою) і / або не має вищої освіти (Blakely, & Tomlin, 2008).

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).

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.

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.

1.5. Методологічні аспекти забезпечення точності та достовірності андрагогічних досліджень: імплікації для практики

Із посиленням уваги до проблеми освіти дорослих значно збільшилася кількість досліджень, які проводяться окремими вченими, науковими колективами, національними, європейськими та світовими дослідницькими установами та 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, p. 563).

Підготовка таких звітів, які претендують на достовірність, є складною проблемою. Не вистачає точних даних, що саме і є однією з основних перешкод на шляху усунення нерівності в участі в освіті впродовж життя та забезпечення потреб незахищених груп населення. Потрібно більше достовірної інформації про те, хто бере участь в освіті і навчанні. Необхідні додаткові кошти у збір та моніторинг даних для сприяння політиці, що ґрунтується на підтверджених фактах та заохочує загальну участь. Наприклад, у 4-ому Глобальному звіті про навчання та освіту дорослих — Не залишайте нікого осторонь: участь, справедливість та залучення (4th Global report, 2020) зазначено, що тільки 103 зі 152 країн

(67 %) опитаних відповіли, що констатація 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, 2020, с. 22*).

Натомість результати андрагогічних досліджень безпосередньо пов'язані із практикою, 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. За сучасних умов вони надзвичайно затребувані суспільством.

Отже, тому так важлива достовірність досліджень з проблеми освіти дорослих.

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

Свої міркування викладемо за таким алгоритмом.

1. Точність, достовірність й валідність у контексті андрагогічних досліджень.
2. Комплексність і повнота як запорука довіри до андрагогічних досліджень.
3. Взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень.
4. Урахування сукупності чинників в андрагогічних дослідженнях.

Отже проведення наукових досліджень спонукає до вирішення питання щодо їх надійності, достовірності і точності, тобто ступеню довіри до здобутих результатів. Погоджуємося з думкою, що гіршим від недостатності досліджень є тільки недостовірні, неточні, ненадійні дослідження, методологія, спосіб виконання та висновки яких викликають скептицизм. Отже, прагнення виконати дослідження не повинно виправдовувати його сумнівну якість (*Trafność (Validity) wewnętrzna i zewnętrzna w badaniach UX, 2022*).

Проблема достовірності (reliability), точності (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 надій-

ність є важливими ознаками довіри і до андрагогічних наукових розвідок. Хоча за В. Палуховскі, кожне емпіричне дослідження має бути релевантним, надійним, неупередженим і повторюваним (Paluchowski, 2000).

Конкретизуємо поняття «точність», «надійність», достовірність і «валідність» 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 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 визначає 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.

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'юєрів).

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. Аналіз та інтерпретація 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 уможливили 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, що 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). 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 виникнути 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.

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

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. 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 у 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 освіти дорослих. 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. Як ми зазначали вище, 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.

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»*, 2017). Тобто дорослий тут тлумачиться просто як «повнолітня особа». У проєкті закону України Про освіту дорослих, який у 2022 р. пройшов перше читання у Верховній Раді (Верховна Рада України, 2023), 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. 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?).

Для оптимізації процесу навчання надзвичайно важливо знати, хто такий «дорослий учень» (Merriam, & Caffarella, 1999). Оскільки проблема відмінностей між дорослими і недорослими учнями особливо гостро постала ще у середині ХХ ст., зокрема 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 дїездатного 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?

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

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

У процесі організації і проведенні досліджень з проблем освіти дорослих обов'язково треба урахувати:

- 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: 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 необхідності урахування форми освіти, в яких беруть участь дорослі.

Проілюструємо даний акцент, аналізуючи кількість дорослих осіб з трьох країн, які брали участь в освіті і навчанні у 2021 р.: Польща, Словенія і Швеція (Рис.1.4.1; 1.4.2).

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

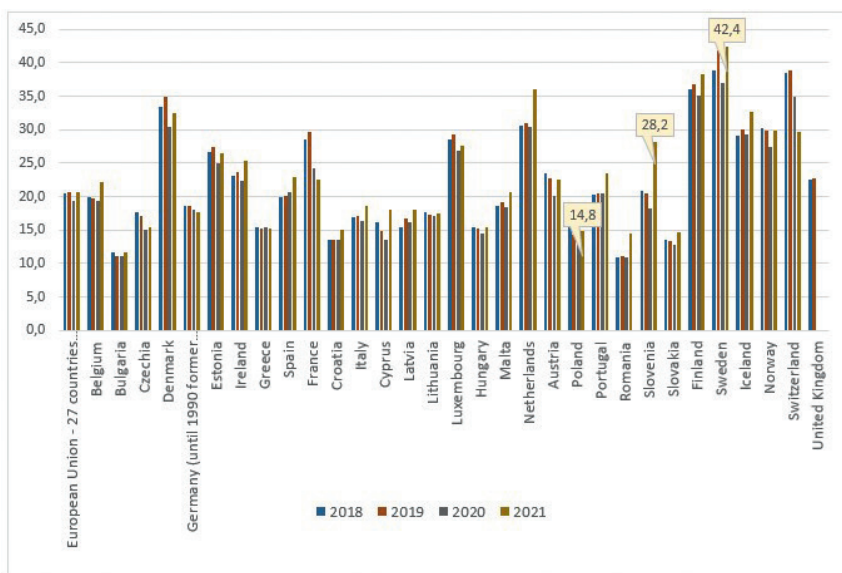


Рис. 1.4.1. Рівень участі європейських країн у формальній і неформальній освіті і навчанні дорослих (15–64 років; 2018–2021) (за останні 4 тижні) [trng_lfs_10]

Джерело: 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 %

Як бачимо, різниця є доволі суттєвою. 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 врахування вікових категорій. Аналогічну картину можемо спостерігати і у разі, коли не конкретизовано, які саме вікові категорії досліджувалися.

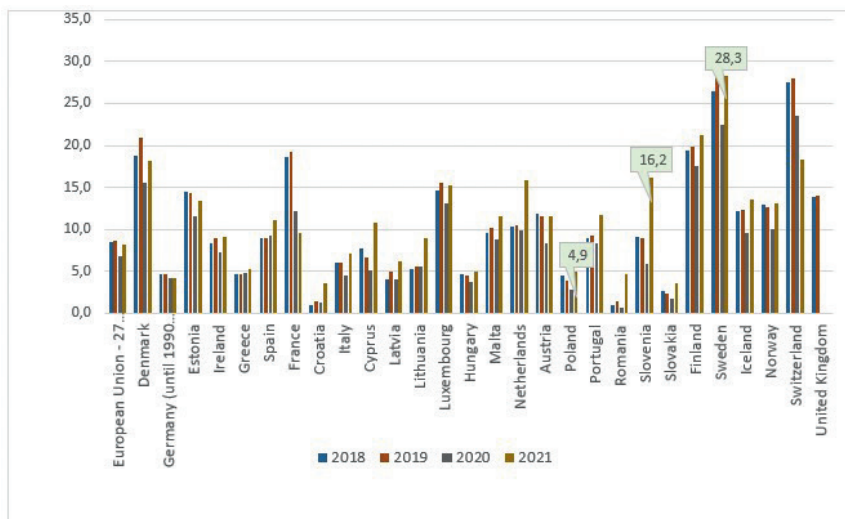


Рис. 1.4.2. Рівень участі європейських країн в неформальній освіті і навчанні дорослих (15–65 років; 2018–2021) (за останні 4 тижні) [trng_lfs_10]

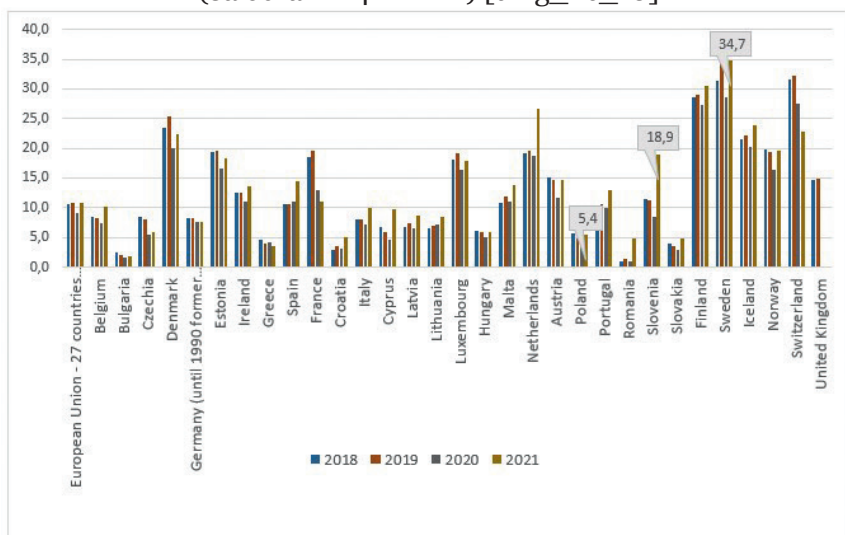


Рис. 1.4.3. Рівень участі європейських країн в неформальній освіті і навчанні дорослих (вік 15–65 років; 2018–2021) (за останні 4 тижні)

Джерело: 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: у першому разі — це 15–65 років, тоді як у другому — 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 працесемним і проводиться рідше — кожні 5–6 років. Тому для моніторингу політики було обрано щорічні 4-тижневі дані LFS (Рис.1.4.4).

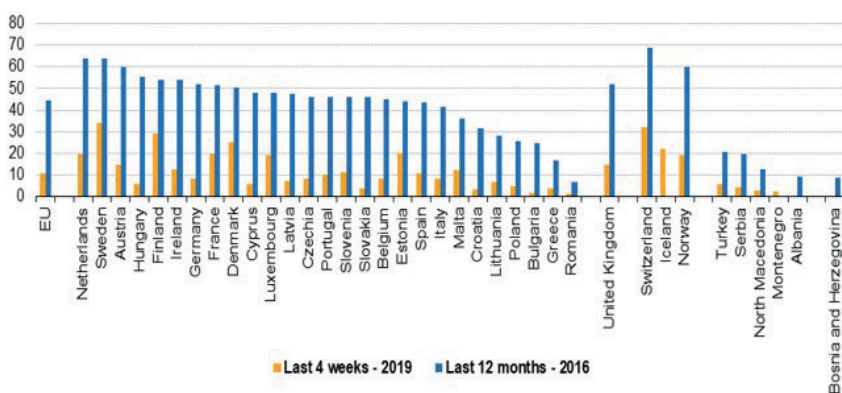


Рис. 1.4.4. Рівень участі в освіті та навчанні за останні 4 тижні у 2019 р. та за останні 12 місяців у 2016 р. (особи віком 25-64 рр.)

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

На рис. 1.4.4. 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 %.

Отже, 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, ступеня відповідності між теоретичними передбаченнями та результатами вимірювання.

В андрагогічних дослідженнях значущість 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, конкретизація вікових категорій дорослих та видів статистики, за яким здійснювався збір даних.

Отже достовірність, обґрунтованість, репрезентативність результатів андрагогічних наукових розвідок та їх коректне використання мають велике значення для прогнозування розвитку системи освіти дорослих та використання у практичній діяльності.

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

2.1. Інфраструктура системи освіти дорослих: змістовий аналіз

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); С. Бабушко (2015); О. Баніт (2018); А. Боярської-Хоменко (2019); М. Дернова (2021); І. Литовченко (2018); С. Прийма (2015); О. Самодумська (2019); Л. Тимчук (2016) та ін.) і зарубіжних учених (Г. Беднарчика (Bednarczyk, 2005); С. Брукфілда (Brookfield, 1998); С. Гріффіна (Griffin, 1983); Р. Гемстра (Hiemstra, 1994); П. Джарвіса (Jarvis, 2004); М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2005) та ін.).

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, отожднюючи її або з підвищенням кваліфікації, або ж з освітою літніх людей. Наприклад, у польському педагогічному словнику В. Оконя (Окоп, 1975) наведено 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 їхніх культурних потреб» (с. 208).

Натомість К. Войцеховський (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 громадськості.

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. Освіта дорослих орієнтована також на «цілжиттєве збагачення» творчого потенціалу особистості. Своєрідними відмінностями освіти дорослих є включеність дорослих у професійну діяльність, зорієнтованість на освітні потреби, пов'язані з професійною діяльністю і духовним світом людини, використання комунікативно-діяльнісної організації освітнього процесу тощо.

Аналізуючи принцип безперервності освіти, Й. Пултужицький (Półturzycki, 1981) зауважив, що освіта охоплює усе доросле життя (с. 134). Це означає «інтеграцію усіх виховних впливів, формальних і неформальних, а також навчання запланованого і самоосвіти», — наголошує далі вчений (Półturzycki, 1981, с. 135). 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 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).

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

Отже, спробуємо проаналізувати різні тлумачення поняття «система освіти дорослих» на засадах системного підходу. Передусь аналізу пояснення, чому саме ми надаємо особливого значення системному підходу у цілісному сприйнятті освіти дорослих.

По-перше. Системний підхід до об'єкта будь-якої складності дає можливість виявити взаємозв'язки та взаємозалежності

його компонентів, структурувати його зв'язки і на цих засадах розробити практичні рекомендації з оптимізації функціонування об'єкта. Поширенню використання системного підходу сприяли дві обставини: необхідність структуризації нових знань і нової інформації, а також необхідність більшою мірою оволодівати знаннями міждисциплінарного характеру (Лук'янова, 2005, с. 41-42), що саме й притаманне освіті дорослих. Окрім того, «використання системного підходу у педагогіці спрямовано на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та поєднання їх в єдину теоретичну картину» (Гончаренко, 1997, с. 305).

По-друге, з використанням системного підходу універсальізуються можливості щодо розгляду складних явищ і процесів педагогічної дійсності, виокремлення найсуттєвіших її ознак і властивостей, зв'язків і відношень, встановлення закономірностей їхнього розвитку. Об'єктивне використання системного підходу визначається реальною системністю об'єктів навколишньої дійсності. Жодна сфера дійсності не може бути розглянута поза системами. Системний підхід може бути особливою дослідницькою позицією, способом сприйняття дійсності. Він характеризується тим, що: по-перше, аналізований об'єкт розглядається як система, по-друге, визначається різноманітне коло зв'язків і відношень як у самому об'єкті, так і самого об'єкта з зовнішнім середовищем; по-третє, опис елементів не впливає на самі елементи, оскільки вони розкриваються з урахуванням місця й функцій цілого (Лук'янова, 2005, с. 41-42).

По-третє, принципи системного підходу дають можливість поглибити пізнавальну реальність у порівнянні із зафіксованою у попередньому знанні. Таким чином, відбувається подвоєння знань (знання про предмет поглиблюються знаннями про його функціонування відповідно до законів системи).

Зазвичай системний підхід ґрунтується на новій схемі пояснень, основу якої становить механізм цілісності об'єкта та типології його зв'язків. Оскільки йдеться про систему освіти дорослих, принагідно нагадаємо про існування двох типів припущень: 1) система — це множина елементів, з необмеженими відношеннями; 2) для утворення системи множина повинна мати лише відношення певного типу. Л. Берталанфі (Bertalanffy, 1969) вважає, що це мають

бути відношення взаємодії; натомість Р. Аскофф (Askoff, 1974) пропонує замінити його більш загальним відношенням взаємозв'язку.

Щодо системотвірного елементу системи освіти дорослих існують різні точки зору. Так, О. Нордхаут (Nordhaug, 1991) вважає, що це освітні програми та мережа закладів освіти дорослих. Натомість К. Рубенсон (Rubenson, 2006) поряд з освітніми програмами особливого значення надає органам управління освітою дорослих. О. Огієнко (2008), погоджуючись, із суттєвою роллю даних параметрів у функціонуванні системи освіти дорослих, доходить висновку, що системотвірним є освітні потреби дорослих людей. Саме на задоволенні особистісних освітніх потреб, які сприяють як професійному, так і духовному розвитку дорослої людини, наголошується в усіх державних документах з освіти дорослих (с. 198).

Представимо різні тлумачення понять системи освіти дорослих та її структури, висвітлені у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Підтвердження важливості такого кроку знаходимо у міжнародних документах. Зокрема правильне структурування освітньої системи у межах перспективи безперервної освіти повинно створювати необхідні умови для можливості користування її благами. Проте перед початком масштабних перетворень необхідно реалізувати потребу більш точного визначення цього концепту задля ретельного з'ясування мети, масштабів і засобів (UNESCO, 1968, с. 181).

Найбільш повне розуміння системності освіти дорослих відбулося у 70–80-х рр. XX ст. з оприлюдненням методологічної концепції А. Кропли і Р. Дейва (Cropley, & Dave, 1978). Одним із вагомих складових цієї концепції є визначене Р. Дейвом (Dave, 1976) розуміння освітньої системи як цілісного конструкту, що охоплює основну, післяшкільну, повторну, паралельну освіту й поєднує та інтегрує усі рівні і форми. За Р. Дейвом, складові системи, окрім освітніх установ і центрів формальної і неформальної освіти, включають й позаінституційні форми освіти. У системі є горизонтальна інтеграція: а) дім — сусіди, місцеве соціальне середовище — ЗМІ — рекреаційні, культурні, релігійні організації та ін.; б) між навчальними предметами і різними аспектами розвитку людини (фізичними, моральними, інтелектуальними) на різних етапах життя та вертикальна інтеграція: між окремими етапами освіти (дошкільним, шкільним, післяшкільним); різними рівнями

і предметами на окремих етапах; різними соціальними ролями, що реалізуються людиною на окремих етапах життєвого шляху; різними якостями розвитку людини (зокрема й «позачасового характеру» — фізичний, інтелектуальний розвиток та ін.).

Аналіз системи освіти дорослих дозволив О. Огієнко (2008) визначити три підходи до її сутності: як складової системи неперервної освіти; як складної соціально-педагогічної поліфункціональної системи, спрямованої на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі, саморозвитку, самореалізації власних сутнісних сил; як сукупності різноманітних соціально-освітніх програм, що відповідають потребам дорослих людей; мереж освітніх закладів; соціальних результатів освітньої діяльності та умов їх досягнення (с. 197).

Опис структури системи освіти дорослих можна знайти у працях відомого польського вченого Т. Александера (Aleksander, 1992). Він визначає освіту дорослих як сукупність цілеспрямованих та організованих освітніх процесів, орієнтованих на дорослих, у змісті яких виокремлює дві підсистеми (Рис. 2.1.1.).

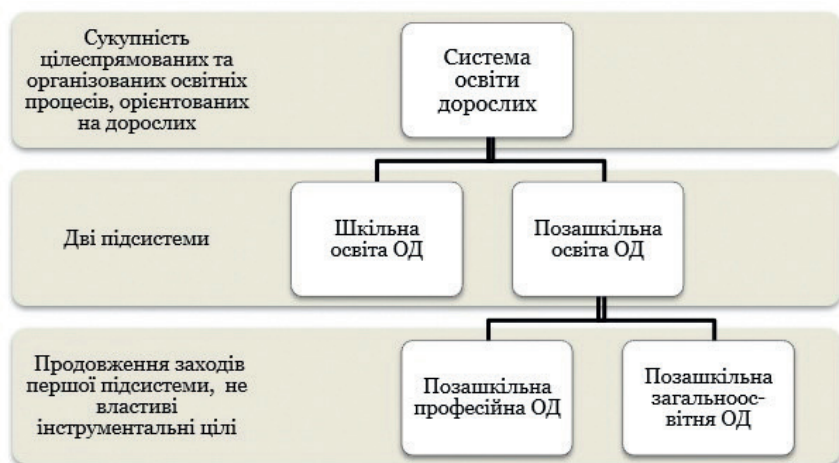


Рис. 2.1.1. Система освіти дорослих (Aleksander, 1992).

Перша підсистема — це шкільництво для дорослих, від початкових шкіл для дорослих до вищих та післядипломних закладів освіти. Цій підсистемі притаманна програмна, організаційна та методологічна специфіка. Вона функціонує у вечірній та позашкільній

системі, натомість як кореспонденційна, екстернат зустрічається не так часто. До провідних форм її реалізації належать курси, професійні семінари, лекції, конференції з підвищення кваліфікації, інструктаж, професійне навчання тощо. Її організація зумовлена суто інструментальними цілями, спрямована на навчання, перенавчання, вдосконалення та перепідготовку працівників.

Друга підсистема — позашкільна освіта. Вчений поділяє її на дві складові:

- позашкільна професійна освіта,
- позашкільна загальноосвітня освіта.

Загалом ця підсистема є продовженням сукупності навчально-виховних заходів, що впроваджуються у підсистемі шкільної освіти дорослих та професійної освіти. Вона відбувається поза навчальною діяльністю шкіл, центрів професійної підготовки та курсів професійної освіти і навчання. Їй не притаманні інструментальні цілі, вона не переслідує досягнення конкретно визначеної мети, зокрема отримання диплому або набуття певних повноважень. Вона має ефективність сама по собі, налаштована на загальний розвиток людини.

Дещо іншу структуру системи освіти дорослих запропонував польський дослідник А. Урбанек (Urbanek, 2000). Ґрунтуючись на дослідженнях Р. Дж. Кідда й виходячи із трьох напрямів освіти впродовж життя, вчений представив трьохвимірну площинну структуру (Рис. 2.1.2.).



Рис. 2.1.2. Структура системи освіти дорослих (Urbanek, 2000).

- 1) вертикальна площина — охоплює усі рівні освіти (переважно це формальна освіта),
- 2) горизонтальна площина — освіта спрямована на забезпечення вивчення різних аспектів життя, науки і культури й відбувається у формах позашкільної освіти (переважно це неформальна освіта),
- 3) глибинна площина — пов'язана з якістю освіти, виявляється у глибокій мотивації навчання, у навичках самоосвіти, способу життя, що відповідає ідеї безперервного навчання; виокремив три опори (шкільна освіта, позашкільна освіта та самоосвіта).

Шкільна освіта дорослих (вертикальний пласт) — освіта, яку доросла людина може здобути у будь-яких закладах формальної системи освіти — від початкової школи до аспірантури або докторантури. Позашкільна освіта (горизонтальний пласт освіти) належить до підсистеми неформальної освіти. До цієї підсистеми, на думку А. Урбанка (Urbanek, 2000), слід віднести всі види курсового навчання, орієнтовані переважно на професійно-технічну освіту (професійні курси, професійний розвиток, перепідготовка, спеціальна), заочну освіту та універсальні форми, що насамперед спрямовані на загальний розвиток людини (лекції, тематичні університети, тематичні університети, народні університети, університети третього віку). Нарешті третій пласт — це усі види і форми самоосвіти, яким автор надає вагомого значення.

Освітня система, створена за принципом освіти впродовж життя, — підкреслює вчений, — має охоплювати усі етапи розвитку людини та виходити поза межі традиційних шкільних структур, включаючи сукупність суспільних інституцій (Urbanek, 2000).

Звернемося до офіційних визначень системи освіти дорослих, що дають уявлення про її структуру, представлених у міжнародних документах. Повторно акцентуємо увагу на тому, що, за визначенням ЮНЕСКО, система освіти дорослих має три складові, які повною мірою можна вважати підсистемами системи освіти дорослих.

Система включає формальну (formal) освіту (початкова, загальна середня освіта, середня професійна освіта, вища освіта, освіта після закінчення ЗВО), неформальну освіту (nonformal) (спланована навчальна діяльність загальнокультурного та профе-

сійного спрямування за межами офіційних навчальних закладів) та інформальну / соціально-побутову / спонтанну (informal) форму навчання (індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі).

Формальна освіта є традиційною формою, що здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами, що відповідають освітній програмі підготовки та вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців. До інших притаманних їй ознак слід віднести 1) забезпечення набуття систематизованих знань, умінь та навичок; 2) цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу; 3) наявність спеціально підготовленого педагогічного персоналу; 4) отриманням загальноновизнаного документа про освіту (диплома, сертифіката).

Неформальна освіта має два напрями, кожний з яких спрямований на вирішення своїх завдань:

- 1) на професійний розвиток;
- 2) на особистісний розвиток.

Третьою підсистемою освіти дорослих є інформальна освіта або самоосвіта. Ми виокремлюємо цю складову як поєднувальну ланку між формальною та неформальною підсистемами. На нашу думку, інформальна освіта — це не стільки підсистема, скільки інструмент, що сприяє ефективності у досягненні певних результатів і у формальній, і у неформальній освіті. Без самоосвіти, без свідомої самостійної освітньої діяльності неможливий процес присвоєння — інтеріоризації інформації і перетворення знань.

Така структура системи освіти дорослих є традиційною, але, на нашу думку, дещо узагальненою, спрощеною, умовною, яка не повною мірою віддзеркалює усю змістову різноманітність, наповненість реальних напрямів та не висвітлює прогностичних векторів розвитку. До цього варто додати і відсутність структурно-логічних зв'язків, що виконують об'єднувальну функцію і забезпечують сталість її конструкту.

Принагідно звернемося до Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, розроблену нами (Лук'янова, 2016), де визначено такі параметри системи освіти дорослих: цілісна, відкрита, гнучка національна система, яка охоплює формальну, неформальну та інформальну складові, спрямована на задоволення освітніх

поточних і перспективних потреб особистості, що сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до соціально-економічних умов, що постійно зазнають змін. Цілісність системи дозволить відтворити гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя, зорієнтовану на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму, забезпечить органічну єдність з усіма ланками неперервної освіти та урахування потреб ринку праці (с. 18). Такий підхід уможливило спрямування освіти дорослих на оволодіння загальнолюдськими цінностями, ідеалами гуманізму, створить необхідні умови для всебічного розвитку особистості, реалізації власних потенційних можливостей та її адаптації до динамічних соціально-економічних змін, соціальній захищеності, дозволить гармонізувати інтереси особистості й суспільства, забезпечить взаємозв'язки між ринком освітніх послуг і ринком праці, зробивши освіту доступною для усіх верств населення; визначить шляхи взаємодії і партнерства державних органів, громадських організацій Конфедерації роботодавців України та ін. (Лук'янова, 2016, с. 21).

Політика освіти дорослих у системі освіти впродовж життя у країні будується переважно з урахуванням міжнародної політики (наприклад, ООН, ЄС, ОЕСР), але фактична робота проводиться на національному рівні. Основним викликом для системи освіти дорослих на національному рівні є реагування на конкретні освітні потреби населення, формування культури навчання, що гармоніюють із суспільно-біографічними, економічними та освітніми потребами людей. Освіта дорослих також закладена у загальній політиці, що відображається у розбудові системи, на соціальній, політичній та економічній ситуації в країні (Belete, & Robak, 2018).

Звернемося до компетентісно-структурного підходу створення системи освіти дорослих, що уможливить віддзеркалення багаторівневості її інфраструктури. Обґрунтовуючи структуру системи освіти дорослих на основі такого підходу, ми:

- 1) *виходимо із визначення освіти дорослих як підсистеми системи освіти впродовж життя, у межах якої відбувається постійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія за визначеними (обраними) освітніми траєкторіями задля професійного й особистісного розвитку з урахуванням особистісних потреб, індивідуальних особливостей, під впливом вимог ринку праці й перспектив розвитку виробництва і суспільства;*

2) *приймаємо необхідність перманентних змін* щодо ролі освіти дорослих, які увиразнюються в українському суспільстві. Зокрема, урахувуючи необхідність професійного розвитку громадян, який спонукає розвиток економіки, що підкреслює професійну складову як формальної, так і неформальної освіти, ураховуємо зросло роль і загальнокультурного компоненту, що посилює значення особистісного розвитку;

3) *визначаємо мету* освіти дорослих як формування особистості, яка свідомо, активно, ефективно бере участь в усіх сферах суспільного життя.

У проєкті Закону України «Про освіту дорослих» (МОН України, 2020), який 12 січня 2023 року було розглянуто на засіданні Верховної Ради України та прийнято у першому читанні (реєстраційний № 7039), зазначено, що система освіти дорослих охоплює: складники освіти дорослих; органи, що здійснюють управління у сфері освіти дорослих; провайдерів освіти дорослих; суб'єкти процесу освіти дорослих. Законопроєкт пропонує нову ідеологію освіти дорослих, що передбачає реіндустріалізацію системи освіти дорослих.

Погоджуючись із такою пропозицією, вважаємо, що інфраструктура системи освіти дорослих має складатися із 8 блоків (Рис. 2.1.5.):

- 1 — *основні категорії*;
- 2 — *підрозділи*;
- 3 — *напрями*;
- 4 — *соціальні цілі*;
- 5 — *форми організації навчальної діяльності*;
- 6 — *установи*;
- 7 — *засновники*;
- 8 — *джерела фінансування*.

Зміст освіти дорослих має відповідати конкретним потребам (освітнім, соціальним, особистісним та ін.) дорослої людини й охоплювати усі сфери життя (професійне, суспільне), з урахуванням усіх галузей знань. За таких умов у системі освіти дорослих можна виокремити дві основні категорії:

- I. Загальна освіта
- II. Спеціальна освіта.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

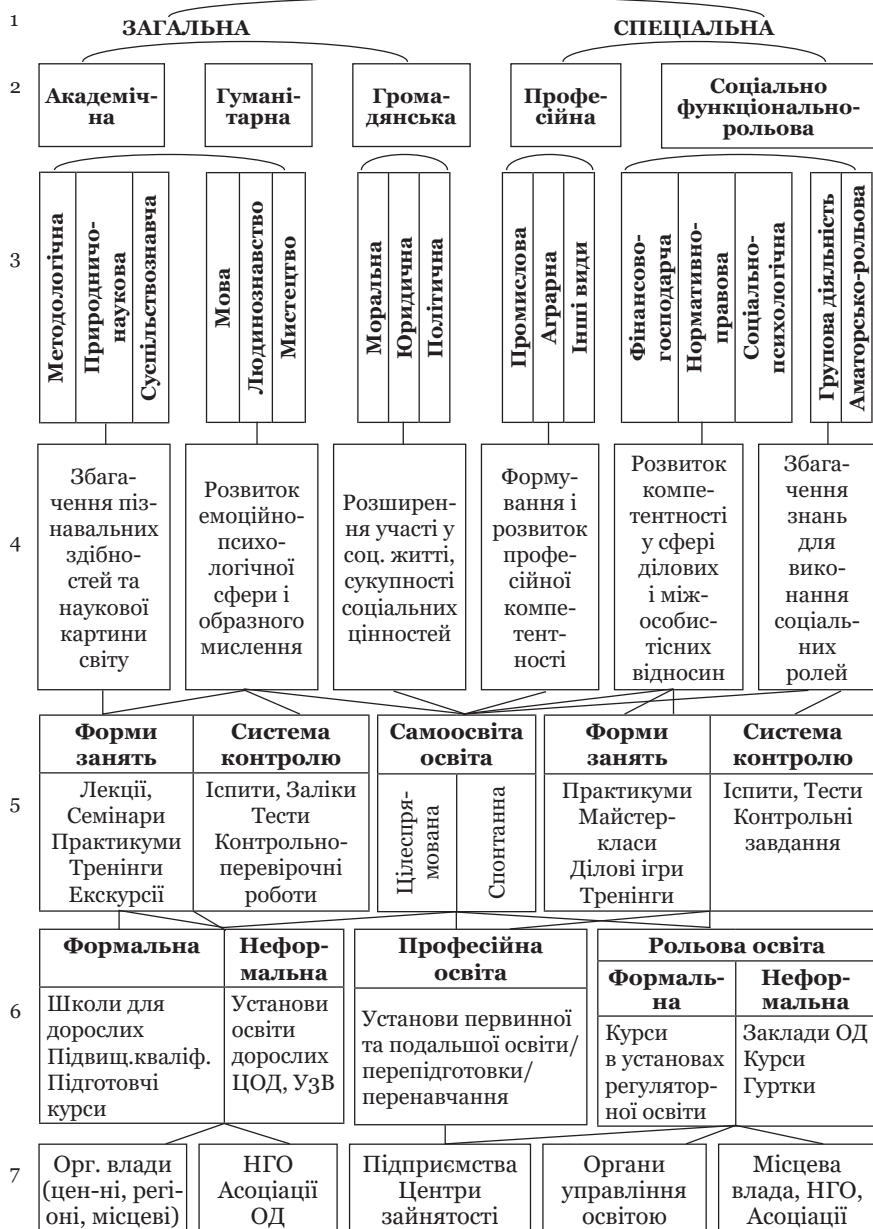


Рис. 2.1.5. Система освіти дорослих

Така інфраструктура системи освіти дорослих відображає її певні особливості.

Передусім йдеться про специфіку:

- 1) основного суб'єкта освіти, споживача освітніх послуг — дорослу людину;
- 2) взаємодії усіх суб'єктів навчального процесу — андрагог «підходів, принципів, цілей, завдань і змісту освіти дорослих;
- 3) форм, методів, технологій освіти дорослих;
- 4) педагогічного персоналу для роботи з дорослими;
- 5) механізмів управління освітою дорослих.

Вважаємо, що система освіти дорослих має відображати процеси, що відбуваються у навчанні, репрезентовані крізь призму двох напрямів. Перший — з позиції суб'єкта навчання, який бере на себе ініціативу у встановленні взаємозв'язків, визначає зміст навчання, вступає у нові зв'язки, виходить за межі повсякденної конфронтації, тоді як другий — стосується впливу соціального середовища.

Створення системи на засадах такого підходу забезпечить її цілісність і уможливить всебічний розвиток особистості, зокрема розвиток необхідних компетентностей та адаптацію до мінливих умов сьогодення (Рис. 2.1.6).



Рис. 2.1.6. Система освіти дорослих у розвитку особистості

Формальна освіта враховує як розвиток потенціалу окремої особистості зокрема, так і суспільства загалом. В умовах формальної освіти відбувається переважно розвиток професійних компетентностей; у межах неформальної освіти — формування громадянської позиції і соціальна інклюзія. Тобто йдеться про формування компетентностей, необхідних для комунікації, співробітництва, що набуває пріоритетності паралельно із розвитком професійних навичок. Неформальна освіта орієнтується на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп і населення та уможливорює соціальну адаптацію та психологічний захист від деструктивного впливу суспільства.

Таким чином, з точки зору функціональної суб'єктності у запропонованій системі освіти дорослих можна виокремити три контексти:

- 1) Професійний — забезпечує формування кадрового потенціалу сучасної економіки, заснованої на знаннях, реалізується у формальній, неформальній підсистемах з обов'язковим супроводом самоосвіти.
- 2) Адаптивний — уможливорює адаптацію різних груп дорослих до швидкозмінного соціального середовища; сприяє усуненню загрози десоціалізації громадяни, які через певні причини не мали доступу до формальної системи професійної освіти. Може відбуватися у формальній, так і неформальній підсистемах.
- 3) Загальнорозвивальний — сприяє задоволенню різноманітних особистісно індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, набуття психологічних, культурологічних та інших знань, комунікативних навичок, спеціальних умінь тощо.

На практиці сучасна система освіти дорослих швидко змінюється, осучаснюється, оновлюється. Водночас увиразнилася певна суперечність. З одного боку, сучасні технології навчання дорослої людини, інноваційні джерела інформації, засоби її передавання, а також свобода у виборі власної траєкторії, темпу, форм і методів навчання створюють практично безмежні можливості для задоволення освітніх потреб і неперервного розвитку людини. Тоді, з іншого боку, такі можливості накладають нову відповідальність,

яку раніше брала на себе держава, і цей факт можна сприймати як певну тенденцію, притаманну сучасній освіті дорослих.

Наразі вітчизняна система освіти дорослих перебуває на шляху до усталеності і довершеності своїх складових. Вона має набути державно-суспільного характеру і об'єднати усі здійснювані освітні впливи у межах формальної і неформальної освіти з метою розвитку, підтримки, адаптації дорослих на усіх етапах дорослого життя.

Розглянемо більш детально перебіг цих процесів у наступних підрозділах.

2.2. Сучасні напрями та світові тенденції розвитку освіти дорослих

В умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність розвитку 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.2.2.1.):



Рис. 2.2.1. Роль освіти дорослих у вирішенні 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 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.

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 із 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 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.

Третій напрям. Створення механізмів державного визнання освіти дорослих є пріоритетним напрямом, що уможливорює 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, впровадження 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.

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. XX ст. у багатьох розвинених країнах світу соціально-економічна 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 дозволяє регіону ефективним чином вписатися в контекст глобального світу і стати реальним суб'єктом економічної, політичної і культурної дії, конституювати свою ідентичність (Лук'янова, 2015, с. 7). 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 соціальна й професійна мобільність громадян та розвиток інноваційного

потенціалу економіки. Також підтримуємо думку науковців про те, що такий регіон «формує стратегію процвітання і соціальної єдності через розвиток людського потенціалу усіх громадян» (Лук'янова, 2015, с. 8). 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 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 поняття «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 явище (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).

Л. Гриневич (2005) здійснила 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 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). 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 проєктування 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).

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

Зміни в усіх сферах життя - головний елемент сучасності;

Високий рівень конкуренції систем освіти;

Дисбаланс попиту та пропозиції на ринку праці;

Інтенсивне постаріння населення;

Посилення міграційних процесів.

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

У цьому сенсі згадаємо видатного американського футуролога О. Тоффлера (2016), який у книзі «Шок майбутнього» підкреслює, що швидкоплинність й радикальність суспільних змін, безумовно, шокують людину, котра втрачає розуміння сенсу життя, базових

цінностей, світогляду. Отже, глобалізація, цифровізація, 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 ХХІ 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 в умовах постійних змін навколишнього світу».

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 знань. 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 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 зацентувати 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. Доволі часто майбутні фахівці здобувають вищу освіту не плануючи працювати за фахом. З-поміж них найчастіше — майбутні педагоги, агрономи, військові та ін.

Аналогічні процеси мають місце й у багатьох зарубіжних країнах. Наприклад, 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).

Війна вплинула на всі сфери економіки та життя українців. Повномасштабне вторгнення РФ на територію України призвело до того, що ринок праці майже завмер. У березні 2022 р. опитування показали, що половина українців, які до повномасштабного вторгнення були працевлаштовані, втратили роботу, зокрема через руйнування підприємств чи зниження обсягу їхньої діяльності. У рамках міжнародної конференції «Відбудова України: про людей і для людей», організованої «Вокс Україна» за підтримки The National Endowment for Democracy, спікери висловили свої точки зору щодо ситуації на ринку праці та які зміни безробіття, структури та динаміки ринку праці прогнозуються.

Зокрема, йшлося про те, що безробіття набуває ознак структурного. Зміни в економіці, які відбулися через руйнування виробничих потужностей, виїзд українців за кордон та переїзд у межах України посилюють диспропорції на ринку праці. Тобто кваліфікації, які пропонують працівники, не відповідають потре-

бам роботодавців. Наприклад, якщо працівники металургійних комбінатів переїхали на захід України, вони не можуть знайти там роботу за професією, тому що там просто немає таких виробництв.

Отже, роботодавцям доведеться інвестувати в розвиток і навчання персоналу, так званий *reskilling* і *upskilling*, для того, щоб перенаправити людей на ті спеціальності, які їм потрібні (Ринок праці під час війни, 2024).

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. спостерігалось 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).

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 багатьох інших чинників (Терець, 2009, с. 92). Україна наразі належить до тридцяти країн світу з найстарішим населенням. На тлі загального зниження чисельності населення у нашій країні його постаріння найближ-

чим 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.

Важливим чинником демографічної кризи стала війна. У результаті повномасштабного вторгнення РФ на територію України гинуть люди, велика кількість громадян України вже виїхали або мають намір виїхати за кордон.

«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.

Очевидно, що необхідність вивчення ролі міжнародної трудової міграції у розвитку світового, національних та регіональних ринків праці обумовлена декількома обставинами (Дон, 2022).

На відміну від розвинених країн Україна зіткнулася з інтенсивними міграційними потоками в умовах, коли її економічна база опинилася в 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 заробітки переважно виїжджали представники робітничих професій.

Показовими є дані про міграцію українців після повномасштабного вторгнення Росії. Згідно з даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на січень 2024 р. у країнах Європейського Союзу зареєстровано майже 6 млн. біженців з України (Operational data portal, 2024). Опитування, проведене UNHCR, показало, що 87% мігрантів — це жінки з дітьми, 65% жінок — працездатного віку, від 18 до 59 років. Загалом за віком найбільшу групу мігрантів становлять особи, яким виповнилося від 30 до 39 років (37%); 26% — це громадяни, яким є від 40 до 49 років, 19% — особи віком від 16 до 29 років, 11% мають 60 років і старше; 8% — ті, кому від 50 до 59 років. (UNHCR, 2023). Здебільшого українські мігранти планують повернутися додому. Проте доволі суттєва частина з них має інші плани. Як показало експрес-опитування, проведене Центром Разумкова, загалом 10 % біженців не мають намірів повернутися в Україну після закінчення війни (Українські біженці: настрої та оцінки, 2022).

Вищевикладене є підставою для висновку про те, що Україна стрімко втрачає власний людський капітал і, якщо не вжити термінових заходів, населення України суттєво зменшиться. 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 XXI ст., є зростаюча 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 зростим 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.

Прокоментуємо вищезазначені твердження, що наразі мають важливе значення для України.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій XXI ст., а «безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості» (ЕК,

2006). 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 сходинками. Освіта дорослих відкриває нові можливості для всіх, надаючи нові шанси в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності (ЮНЕСКО, 1996).

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 розглядати 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. XX ст. американські корпорації витрачали на освіту і професійну підготовку свого персоналу понад 60 млрд. доларів, а на підприємствах, які їм належали, навчалося 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 (Лук'янова, 2019).

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 / компенсаторна*); оволодіння новими методами, способами дій (*розвивальна*).

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

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, 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.

2.3. Теоретичний аналіз неформальної освіти дорослих

2.3.1. 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.

Неформальна освіта супроводжує людину протягом усього життя. Це природна людська діяльність, яка давала притулок, їжу та прогрес у різних сферах життя (Solarczyk-Szwec, 2024, s. 9).

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 О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Василенко, В. Давидова, І. Литовченко, Н. Пазюра, О. Шапочкіна та ін. Принципи неперервності неформальної освіти обґрунтовували у своїх дослідженнях 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 використовується 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.

Натомість в аналітичній записці, підготовленій Національним інститутом стратегічних досліджень 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 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 діяльності (Аналітична записка, 2010).

Першопочатково силою неформальної освіти були практичні дії та наслідування. Винаходи та розвиток технологій були постійним важливим імпульсом для розвитку неформальної освіти, надихаючи та з часом змушуючи людей вчитися їх використовувати, як керувати різними типами пристроїв, машини, і, нарешті, як користуватися Інтернетом, а сьогодні також ШІ (Solarczyk-Szwec, 2024, с.9).

На необхідності гармонізації формальної та неформальної освіти дорослих наголошують Г. Лонг (Long, 2018), К. Рубенсон (Rubenson, 2011) та ін., на думку яких держава повинна приділяти більше уваги розвитку неформальної освіти дорослих, відкривати альтернативні заклади освіти дорослих, активно розробляти та впроваджувати механізми валідації результатів неформальної та інформальної освіти дорослих.

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; фолкбілдінг (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 abult education extension classes, non formal education, abul education beyond the walls та ін.). Таке термінологічне розмаїття, як вказує О. Шапочкіна (2011), обумовлено різними підходами вчених щодо тлумачення сутності досліджуваного поняття та відмінностями в освітньому процесі різних європейських країн (с. 123).

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 повагою. Водночас наукового впровадження термін «неформальна освіта» набув у 70-х рр. XX ст. на тлі розгорнутої у той час дискусії щодо всесвітньої кризи освіти, глибини кризової освітньої ситуації, ступеня радикальних перетворень в освіті (Лук'янова, 2021, с. 401).

Представимо найбільш поширені визначення (табл. 2.3.1.).

Таблиця 2.3.1.

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 Європейська	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, <i>що 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</i> , яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить <i>значимий</i> навчальний елемент, що зазвичай	Європейський центр розвитку проф. освіти для країн ЄС (Cedefop, 2007)	Запланована, але не сертифікована навчальна діяльність

Система <i>децентралізованого</i> навчання дорослих, яке здійснюється на <i>добровільній</i> основі різними <i>недержавними організаціями та безпосередньо самими учасниками навчання</i> , спрямована на розвиток демократичного суспільства	В. Давидова, 2008	Децентралізоване добровільне навчання
<i>Організована систематична</i> освітня діяльність, що відбувається за межами формальної освітньої системи для забезпечення певних видів навчання <i>спеціальних підгруп населення</i>	П. Кумбс, М. Ахмед, 2011	Спеціально організоване систематичне навчання різних категорій населення
Усі види неформальної взаємодії, що сприяють <i>вдосконаленню професійної майстерності</i> педагогів у закладах підвищення кваліфікації та поза ними, без одержання офіційних посвідчень	О. Макареня, 2011	Педагогічна взаємодія для професійного зростання без офіційних документів
Неструктурований навчальний процес, переважно <i>поза навчальними закладами</i> , на робочому місці, у приміщеннях провайдерів освіти або вдома; відсутні визначені часові обмеження; спрямований на <i>підвищення знань та кваліфікації</i> , на отримання нового досвіду та навичок, передбачає <i>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 системи 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. 2.3.1.).

Інституційна діяльність



- ☐ Ідентична за цілями формальній освіти,
- ☐ не повною мірою співпадає з результатами діяльності її установ (ЮНЕСКО);
- ☐ спрямована на задоволення пізнавальних потреб певної групи людей

Соціокультурна традиція



- ☐ Неорганізована, неструктурована навчальна діяльність, діяльність, спрямована на задоволення особистісних потреб;
- ☐ навчання, пов'язане із аматорською діяльністю, розширенням світогляду, набуттям навичок, необхідних у побуті, сфері особистісного спілкування

Рис. 2.3.1. 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. 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. 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).

Для нас найбільш прийнятним є тлумачення, за яким неформальну освіту слід сприймати як свідомий, певною мірою організований і керований процес набуття знань впродовж життя. Це відкрита форма набуття знань, що орієнтується на конкретні освітні запити різних категорій дорослого населення (Лук'янова, 2012, с. 95-96). У системі освіти дорослих неформальна освіта посідає проміжну позицію між формальною та інформальною освітою (Рис. 2.3.2) (с. 96).

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 освітньої практики зазвичай зорієнтована на збагачення знань і умінь в галузі аматорських занять, розваг, з метою розширити культурний кругозір й набу-

ти знання і уміння, необхідні в побуті, у сфері міжособистісного спілкування, для компетентної участі у різних видах соціально значимої діяльності.



Рис. 2.3.2. Формальна освіта в структурі освіти впродовж життя

Також неформальну освіту визначають як 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 освіти (Лук'янова, 2011, с. 401).

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). Такі можливості неформальної освіти роблять її привабливою, оскільки навчання стає усвідомленим, самокерованим, побудованим на внутрішній мотивації, що спонукає до формування власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога (Євтухова, Левіт, 2021). Саме неформальна освіта, як ніяка інша, безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Отже, створення системи неформальної освіти сприятиме самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання можливостей вибору напрямів, форм освітньої діяльності, як у професійній діяльності, так і особистісному розвитку.

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.

Нам видається доцільним аналіз неформальної освіти з точки зору контекстного підходу. 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. З-поміж багатьох рис неформальної освіти до найбільш вагомих, на нашу думку, слід віднести її доступність, необов'язковість, можливість впровадження короткотривалих форм, самокерованість. Окрім того можливість вибору форм і методів навчання. 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.

Аналіз змісту визначення «неформальна освіта» дає підстави для виокремлення таких її функцій, як: сприяння розвитку соці-

ального партнерства; позитивного впливу на покращання соціального стану в суспільстві; досягнення успіху за умови адаптації 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.

Дослідники вважають, що неформальна освіта супроводжує людей несвідомо, підсвідомо та свідомо. На основі спостережень практики Х. Соларчик виокремлює наступні типи неформальної освіти за контекстом, цілями та формами.

Відповідно до контексту, наприклад:

- неформальна освіта на робочому місці,
- неформальна освіта через членство в соціальних організаціях,
- неформальна освіта через діяльність у місцевій громаді
- неформальна освіта в сімейному житті,
- Відповідно до цілей, наприклад:
- неформальна громадянська освіта,
- неформальна професійна освіта,
- неформальна мистецька освіта.
- Відповідно до форми, наприклад:
- зустрічі, в т.ч. з працівниками, батьками (наприклад, зустрічі в школі),
- волонтерство,
- протест (Solarczyk-Szwec, 2024, с.19).

Результати кластерного аналізу понад 25 визначень поняття

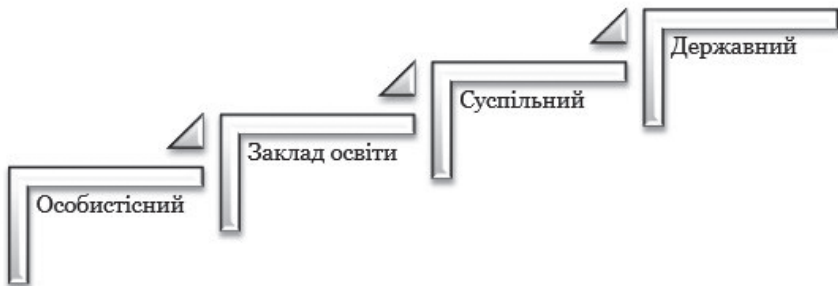


Рис. 2.3.2. Рівнева диференціація сутності неформальної освіти

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 ціллювою 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* (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»:

- 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 інституціоналізований 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).

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. Найбільшої 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 (Павлик, 2017).

Зупинимось на питанні формальної ↔ неформальної освіти більш детально.

Становлення й подальший розвиток неформальної освіти в історії педагогіки простежується з XIX 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.

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). Протиставлення формальної та неформальної освіти визнано непродуктивним, доцільними визнаються дії, засновані на взаємодоповненні різних видів освіти.

Варто підкреслити, що упродовж вагомого періоду явного протиставлення 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. XX 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 відчують 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). 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 корегувати.

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».

Характер сучасної взаємодії між формальною і неформальною складовими системи освіти представлено на рис. 2.3.3.

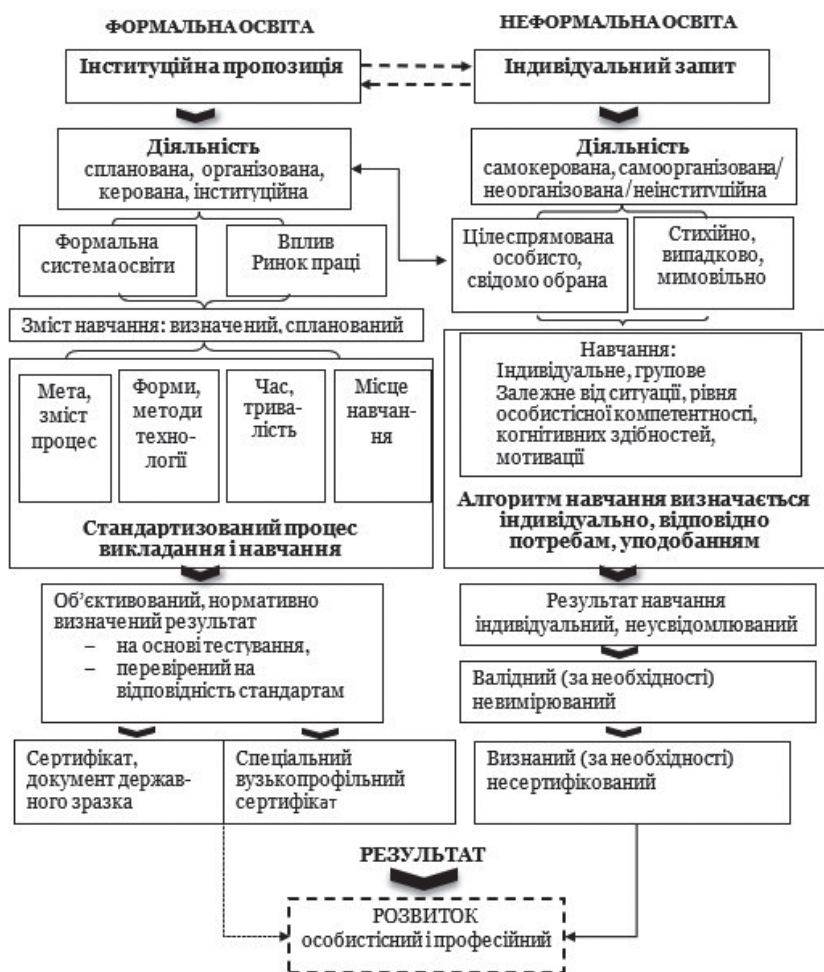


Рис. 2.3.3. Структура, ознаки формального і неформального навчання

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 залучається 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).

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). 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. 2.3.4).

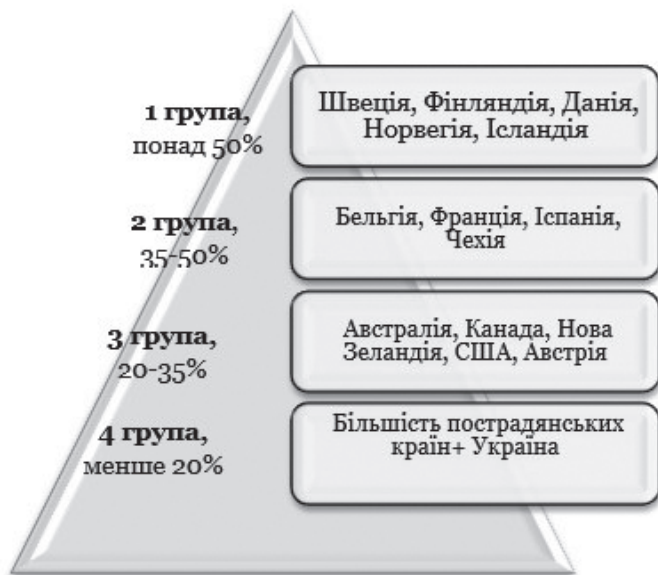


Рис. 2.3.4. Групи країн за участю населення в програмах освіти дорослих

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;
- ✓ у Скандинавських країнах (Данії, Швеції, Фінляндії) понад 50 % дорослого населення охоплено неформальною освітою;
- ✓ за даними *Global report on adult learning and education* (2009), кількість дорослих, які навчаються в системі формальної і позаформальної освіти у першому десятилітті XXI ст. в країнах Євросоюзу перевищувала 37 %.

Деталізація позитивних змін за перший (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. 2.3.5.).

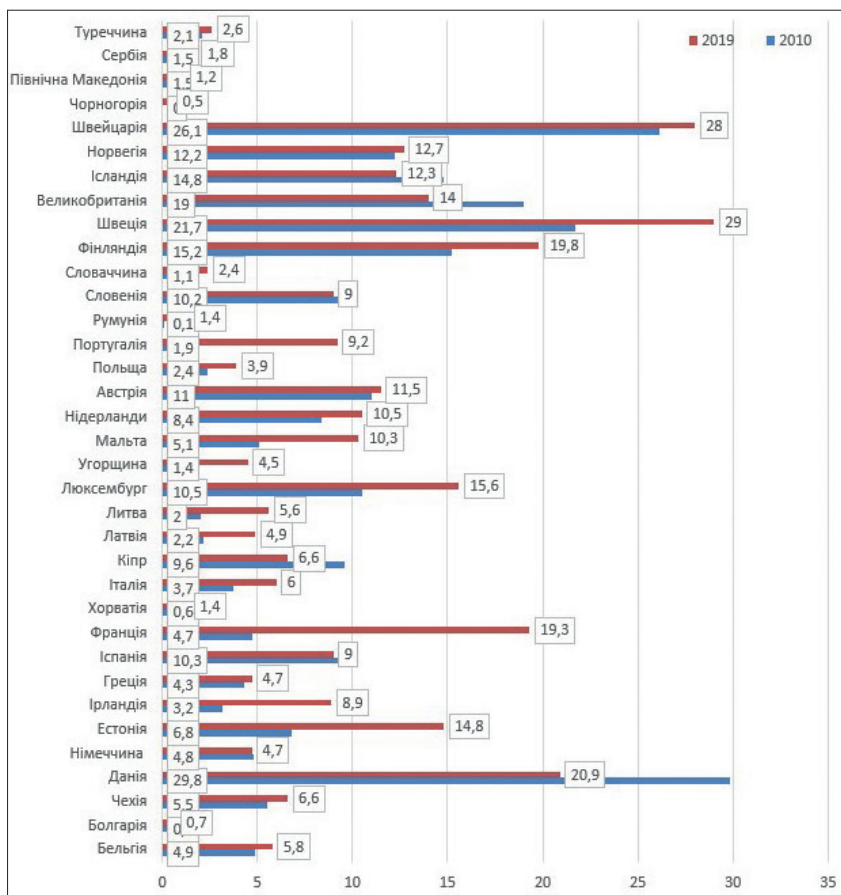


Рис. 2.3.5. Рівень участі у неформальній освіті громадян країн ЄС (%) у 2010 і 2019 рр. (вік 15–64 р.) (Eurostat, 2020)

Деталізація участі у неформальній освіті громадян країн Європейського Союзу по роках (за 5 років) відображена у Табл. 2.3.2.

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 (Eurostat, 2020). Така пріоритетність неформальної освіти формується за рахунок її гнучкості, різноманітності форм, а також значних можливостей соціалізації особистості, в опановуванні нових соціальних ролей, сприянні особистісного розвитку, самоосвіті й самовихованню.

Таблиця 2.3.2

**Рівень участі у неформальній освіті громадян країн ЄС
у 2015–2019 рр. (%; вік 15–64)**

Країни	2015	2016	2017	2018	2019
Австрія	11,2	11,7	12,6	11,9	11,5
Бельгія	4,3	4,3	6	5,9	5,8
Болгарія	0,4	0,6	0,7	0,9	0,7
Велика Британія	14,7	13,7	13,6	13,8	14
Греція	2,9	4,4	4,7	4,6	4,7
Данія	26,6	23,6	22,3	18,8	20,9
Естонія	7,6	11,3	11,9	14,8	14,8
Ірландія	2,6	2,7	5,2	8,4	8,9
Ісландія	17,6	15,7	14,8	12,2	12,3
Іспанія	8,2	7,9	8,4	8,9	9
Італія	5,1	6,1	6	6,1	6
Кіпр	8,9	8,1	8	7,7	6,6
Латвія	3,5	4,5	4,8	4	4,9
Литва	5	4,9	4,8	5,2	5,6
Люксембург	14,9	13,4	13,6	14,7	15,6
Мальта	4,3	4,4	9,8	9,5	10,3
Нідерланди	10,7	10,7	10,8	10,4	10,5
Німеччина	4,5	4,9	4,8	4,6	4,7
Норвегія	13,5	13,2	13,3	13	12,7
Північна Македонія	0,8	1,3	0,8	0,8	1,2
Польща	2	2,3	2,7	4,5	3,9
Португалія	8,3	8,4	8,6	9	9,2
Румунія	1,6	1,3	1,1	1	1,4
Сербія	1,8	2,2	1,8	1,5	1,8
Словаччина	1,8	1,7	2,1	2,6	2,4

Словенія	7,3	8	9,4	9,1	9
Туреччина	2,5	2,3	2,4	2,9	2,6
Угорщина	6	5,2	4,8	4,7	4,5
Фінляндія	16,9	17,4	18,3	19,4	19,8
Франція	18,7	19,1	18,7	18,6	19,3
Хорватія	0,8	1,1	0,7	0,9	1,4
Чехія	6,8	7,1	8,1	6,9	6,6
Чорногорія	0,5	0,3	:	1,3	0,5
Швейцарія	27,2	27,6	27,4	27,6	28
Швеція	25,5	25,1	25,9	26,5	29

Погоджуємося із думкою 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. Учені переконані, що у неформальній та інформальній освіті приховано значний потенціал, оскільки використовувані 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 нові навички без усвідомлення самого процесу навчання з боку тих, хто їх здобуває (Tamášová, 2010, с. 27). 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 уможливорює 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.

Сукупний вплив неформальної освіти представлено на Рис. 2.3.6.



Рис. 2.3.6. Сукупний вплив неформальної освіти на регіональний розвиток

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 вагомим складовою освіти в країні (Москаленко, 2019).

Для країн Східного партнерства, до яких належить і Україна, на думку дослідників, спільною проблемою і актуальним завданням є 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 освіти впродовж життя загалом та неформальної освіти зокрема, його бюджетна підтримка і податкові пільги для осіб, які навчаються (Мельник, 2015, с. 6).

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 (Андрєєв, Бахрушин, Лук'янова, Панич, 2021).

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 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 діяльності (Освіта протягом життя, 2010).

Представлені теоретичні узагальнення і висновки доповнено результатами опитування щодо безпосередньої участі респондентів у різних заходах неформальної освіти, проведенні вперше у 2010 році, а потім повторені і розширені у 2016 р. У процесі аналізу ми намагалися простежити й гендерний аспект, тому відповіді на запитання аналізували з урахуванням статевої приналежності.

Отже, аналіз відповідей на перше питання опитувальника «Чи брали Ви коли-небудь участь в освітніх заходах, організованих суспільними або комерційними організаціями (семінари, тренінги, навчальні гуртки, стажування тощо)?» показав, що жінки є більш активними й серед 85 опитаних 76 (або 89,1 %)

дали позитивну відповідь, тоді як серед 66 опитаних чоловіків 41 (або тільки 62,1 %) підтвердив свою участь у подібних заходах

Водночас ми свідомі того, що звичайна констатація не дає вичерпної інформації на запитання, тому ми поглибили аналіз заперечувальної відповіді, запропонували респондентам визначитися, чому саме вони не беруть участь у неформальній освіті. Як варіанти ми розглядали відсутність відповідної інформації та часу, високу вартість, а також незацікавленість, небажання брати участь у таких заходах та ін.

Практично половина респондентів зазначила, що не бере участь у заходах неформальної освіти саме через відсутність інформації, незнання можливостей й ролі неформальної освіти у сучасному суспільстві (на це вказали 50 % респондентів-жінок і 45 % чоловіків). Достатньо велика кількість респондентів поскаржилася на відсутність часу, хоча майже 20 % чоловік на відміну від жінок (8,3 %) зазначили, що їм це не цікаво. Аналіз відповіді на запитання «У яких заходах Ви брали участь?» показав, що і у жінок, і у чоловіків є три групи заходів, які представляли для них найбільший інтерес, хоча для жінок і чоловік вони є різними. Так, у жінок це навчальні гуртки або курси за інтересами, що посіли першу позицію — 39,7 %; друга група — семінари (36,1 %), пов'язані із професійною діяльністю, а третя — тренінги особистісного зростання (10,8 %).

У чоловіків першу позицію також посіли навчальні гуртки або курси за інтересами — 39,3 %; друга група — це стажування з обміну досвідом — 21,2 % чоловіків зазначили, що брали участь у таких стажуваннях; а третя найбільша група чоловіків зазначила, що брала участь у молодіжних і волонтерських організаціях (18,1 %).

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 десятиріч неформальна освіта посяде домінуючу позицію у системі освіти дорослих (с. 337) 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.

2.3.2. Досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих (НІО)

Упродовж останніх декількох десятиріч 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 практичного досвіду із вказаної спеціальності (Луценко, 2016, с. 241-248). 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).

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). З-поміж них — «Європейські Рекомендації з визнання та валідації результатів неформальної та інформальної освіти» (2015); (CEDEFOP, 2015), Рекомендації Ради Європи з валідації неформальної та інформальної освіти (2012)

(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); План дій ЮНЕСКО з розвитку освіти після 2015 року «Забезпечення справедливої освіти і навчання протягом усього життя для всіх до 2030 року» (UNESCO, 2015) 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 отримати 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 % країн (UNESCO, 2019).

Для України цей висновок є особливо актуальним.

В Угоді про Асоціацію між Україною та ЄС у Додатку XLII зазначено необхідність дотримання Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 року щодо створення європейської кваліфікаційної системи для можливості отримувати

освіту протягом життя (№2008/C111/01). Ці рекомендації передбачають визнання Європейської рамки кваліфікації та системи забезпечення якості кваліфікацій, яка б дозволила забезпечити визнання кваліфікацій, здобутих, зокрема, шляхом неформальної освіти (Європейський Парламент і Рада Європи, 2008).

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).

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 (Лук'янова, 2021).

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». 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.

В Україні процес визнання результатів неформального та інформального навчання певною мірою регламентується Законами України «Про професійний розвиток працівників», «Про

зайнятість населення». Міністерством освіти і науки України затверджено Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти (МОН України, 2022).

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 системою ні інституційно, ні у частині стандартів або сертифікації (CEDEFOP, 2009).

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.

Сама процедура визнання передбачає шість основних блоків:

- 1) мета визнання;
- 2) права індивідуума;
- 3) відповідальність установ і засновників;
- 4) довіра і надійність;
- 5) неупередженість;
- 6) 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;
- підготовка і навчання кадрів, які беруть участь у реалізації відповідної політики 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).

Єдиною країною, де на основі визнання результатів НІО відкрито доступ до будь-яких кваліфікацій, є Ірландія. Тоді як у Норвегії, Австралії, ЮАР, Нідерландах доступ надано тільки до обмеженого спектру кваліфікацій. Однак питання щодо розширення спектру й доцільності визнання будь-яких кваліфікацій залишається відкритим (Табл. 2.3.2.).

Таблиця 2.3.3.

Доцільність визнання неформальної та інформальної освіти (OECD, 2010)

Напрямок	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
Скорочення навчання у формальній освіті	Угорщина Чилі Велика Британія 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 Велика Британія	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, входування у професійні співтовариства

У західноєвропейській вищій освіті існує декілька національних моделей визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Найбільш успішними вважаються 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).

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 методику 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 Європи усі університети Європи повинні були ще з 2013 р. розпочати процес 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).

Розглянемо приклади окремих країн щодо вирішення питання валідації НІО.

Республіка Корея має достатньо 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 й представлена 495 освітніми установами різних типів. З-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).

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). 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 поля-

гала у сприянні роботодавцям і працівникам щодо ідентифікації й оцінювання професійних компетентностей, а також сприянні професійному розвитку і використанню компетентностей на самому підприємстві.

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).

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 Aquis 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. Французька торговельно-промислова палата розробила процедури і стандарти для оцінювання, які були незалежні від системи офіційної освіти.

Варто зазначити, що незалежне оцінювання компетентностей (формативний підхід) уможливило виявлення й оцінювання рівня знань і навичок, здобутих на робочому місці; професійного й особистісного досвіду; потенціалу особистості та ін.

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 дос'є, збір доказів і тестів; надання допомоги консультанта, який контролює процес.
4. Перевірка дос'є 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 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).

Фінляндія має розвинену систему неформальної освіти (див. п.2.3.1.), представлену 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).

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). Підтвердження компетентностей, здобутих під час такого навчання, здійснює Німецький інститут молоді із застосуванням паспорту компетентностей (Kompetenzbilanz), що має багаторівневу систему оцінювання (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). 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.

У Нідерландах валідація кваліфікацій, набутих учителями у системі неформальної освіти здійснюється під час процедури оці-

нювання EVC (Erkennung 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 (Cedefop, EU, 2009).

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). 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). 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 и 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 досвід, 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 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 (CICIS, 2020).

Варто зазначити, що саме практика неформальної освіти є важливим показником досягнення цілей, заявлених на політичному рівні (Огієнко, 2008). Документ щодо загальноєвропейських принципів визнання результатів неформальної освіти набув чинності у 2004 р. У 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. 2.3.14.).

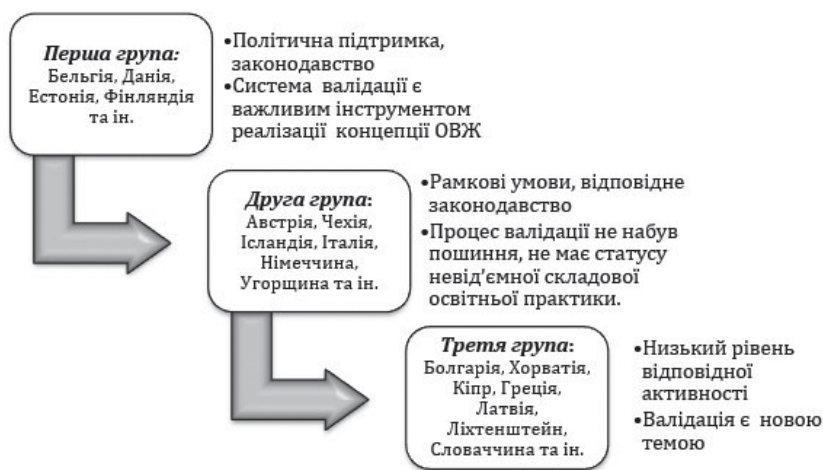


Рис. 2.3.14. Групи країн за рівнями визнання результатів неформальної освіти

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 кваліфі-

кацій, 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. 2.3.15.).



Рис. 2.3.15. Моделі визнання НІО та країни поширення

Опис моделей представлено у табл. 2.3.3.

Таблиця 2.3.4.

Моделі визнання НІО у різних країнах
(OECD, 2010)

Модель	Характеристика	Країни
Системна	Країни реалізують політику, спрямовану на активне включення у діяльність, мають налагоджену систему, визначені цілі і завдання, а також культуру визнання результатів НІО. Риси моделі: – 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;	Країни відсутні
	– високий рівень позитивного сприйняття у суспільстві; – регулярне оцінювання результатів і стала звітність	
Квазі-системна	Країни, які провадять політику доступності, на основі системного підходу і визначеними стратегічними цілями. Ознаки моделі: – 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: – сукупності практик; – доступності для людей з різним рівнем освіти; – періодична фінансова підтримка	Австралія, Канада, ЮАР, Велика Британія, Бельгія
Окремих практик	Країни, які мають певні цілі. Характерні ознаки: – 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: – 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.

Актуальними залишаються питання щодо переліку компетенцій, які можна набутися шляхом неформального навчання, а також розробка Національних рамок кваліфікацій (НРК), які визначали б місце неформального навчання в системі НРК (МОН України, 2024).

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 України і невдовзі буде винесений на засідання Кабінету міністрів України Кабінет Міністрів України, 2020).

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. Частина таких центрів буде створено бізнесом у секторах економіки, де бракує кваліфікованих працівників (металургія, промисловість, будівництво доріг).

Нині у країні не існує механізму визнання НІО на державному рівні. Виключення становить професії кухар (3-6 розрядів); зварювальник (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).

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.

У Концепції розвитку неформальної освіти дорослих в Україні зазначено, що забезпечення визнання неформального та інформального навчання різних категорій дорослих передбачає виконання таких пріоритетних завдань (Аніщенко, 2019, с. 26):

1. Сприяти усвідомленню на індивідуальному рівні, рівнях суспільства й держави в цілому необхідності визнання неформального та інформального навчання.
2. Забезпечити право кожної людини на проходження процедури визнання неформального та інформального навчання, що має передбачати рівний доступ до такої процедури всім категоріям громадян.
3. Розробити та запровадити механізми ідентифікації, визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих.
4. Узгодити та гармонізувати освітню політику провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих.
5. Розробити та запровадити порядок визнання результатів навчання за програмами короткострокових навчальних курсів, семінарів, тренінгів, заходів з обміну досвідом в Україні та за кордоном, які проводяться інститутами громадянського суспільства, закордонними та міжнародними

організаціями тощо за рахунок коштів таких суб'єктів і коштів міжнародної технічної допомоги.

6. Розробити та запровадити порядок визнання результатів навчання за сертифікаційними програмами у відповідних закладах освіти за кордоном, здійсненого за рахунок власних коштів тих, хто навчається.

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»? (НАЗЯВО, 2020).

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 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. Веркуїна, який систематизував їх, а серед провідних визначив такі:

- *Зацікавлені особи.* Існують помітні розбіжності між соціальними партнерами (зацікавлені у використанні навичок, знань, умінь, прийнятих 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.

2.4. Трансформація системи освіти дорослих України

Соціально-економічні зміни, що відбулися в суспільстві кінця XX — початку XXI 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.

Наразі в Україні наявна певна позитивна увага з боку відповідних органів публічної влади до проблеми формування та впровадження політики освіти і навчання дорослих. Так, за результатами проведених досліджень щодо розроблення та запровадження політики освіти та навчання дорослого населення в Україні (Колишко, Лазоренко, 2018).

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 (Президент України, 2013) 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.

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), а отже, є набагато нижчим за показники розвинених країн світу.

Україна 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, представниками неурядових організацій з понад 100 країн світу, включно з Україною (UNESCO, 2015).
- 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).
- 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).
- Угода про асоціацію з Європейським Союзом, де у статті 433 зазначено, що наша держава має працювати у напрямку впровадження освіти впродовж життя (Про Угоду про Асоціацію Україна — ЄС, 2019).

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.

Загалом в історії становлення й розвитку освіти дорослих в Україні дослідники виокремлюють декілька періодів. Наприклад, за Л. Тимчук, їх є чотири. *Перший період (кінець XIX — початок XX 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 XX 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 XX ст. й дотепер) — якісно новий, сучасний період історії розвитку освіти дорослих (Тимчук, 2015).

Загальна характеристика освіти дорослих сучасного періоду.

На початку XXI ст. помітно зросла актуальність освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя, безпосередньо пов'язаної із соціальними психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними та іншими чинниками, тех-

ніко-технологічними зрушеннями у світовій економіці. У цьому контексті логічним стало 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 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). У складі комітету Верховної Ради України є підкомітет з питань освіти впродовж життя та позашкільної освіти. У 2021 р. було утворено «Комітет з освіти дорослих Громадської ради при Міністерстві освіти і науки України» як тимчасовий консультативно-дорадчий орган.

У 2015 р. було засновано Громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих», яка з 2016 р. 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); С. Бабушко (2015); М. Білан (2024); А. Боярська-Хоменко (2020); О. Волярська (2015); М. Дернава (2021); О. Жижко (2013). О. Коваленко (2016); О. Огієнко (2009); Н. Пазюра (2014); С. Прийма (2015); О. Самодумська (2020); О. Самойленко (2019); Л. Сігаєва (2010); О. Теренко (2019) та ін.).

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

Складники системи освіти дорослих.

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, фахову передвищу, повну вищу освіту, післядипломну освіту;
- 2) неформальна (non-formal education) — мета якої полягає у розширенні спектру навичок і компетенцій за межами формальної освіти.

Інформальна або самоосвіта визначає успішність реалізації завдань як формальної, так і неформальної освіти (Рис. 2.4.1).



Рис. 2.4.1. Структура системи освіти дорослих в Україні

Наразі в Україні склався певний конгломерат різних закладів, установ і провайдерів, підходів і технологій, форм і методів, які ще не можна назвати усталеною підсистемою системи безперервної освіти. Н. Протасова (2013) підтверджує цю думку, зазначаючи, що освіта дорослих представляє складне соціоекономічне та соціокультурне утворення, до її складу входить сукупність компонентів, які є настільки різними за своїм спрямуванням, охоплюють людей різного віку, інтересів і освітніх потреб, по-різному організовані та функціонують, що дану освітню ланку важко назвати цілісною системою» (с. 150).

Розглянемо окремі її складники.

Післядипломна освіта.

У статті 18 Закону України «Про освіту» записано, що післядипломна освіта є складником освіти дорослих та включає: спеціалізацію — профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовку — спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації — набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань та стажування — набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

Слід зазначити, що стаття є певною мірою суперечливою, оскільки, з одного боку, вона визначає курси підвищення кваліфікації та післядипломну освіту як окремі складники освіти дорослих, а з іншого, передбачає, що післядипломна освіта включає в себе також підвищення кваліфікації. Термін «підвищення кваліфікації» не узгоджується зі статтею 34 цього ж Закону, яка передбачає узгодження кваліфікацій з НРК. Традиційне розуміння «підвищення кваліфікації» переважно передбачає розширення і вдосконалення компетентностей в межах певного рівня НРК, а не здобуття компетентностей, які відповідає вищому рівню НРК (Андреев, Бахрушин, Лук'янова та ін., 2021).

Основним завданням розвитку післядипломної освіти України у контексті наближення до загальноєвропейських стандартів є визначення основних напрямів і шляхів подальшої її розбудови, покликані забезпечити високий освітньо-кваліфікаційний рівень

кадрів, їх підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування, навчання в аспірантурі і докторантурі за світовими стандартами.

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.

Слід підкреслити, що підвищенню кваліфікації вчителів та викладачів закладів формальної освіти приділяється особлива увага, а сам процес є регулярним і обов'язковим. Законом України «Про вищу освіту» (2014) встановлено, що науково-педагогічні та педагогічні працівники закладів вищої освіти всіх форм власності мають проходити підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» створено передумови для диверсифікації ринку освітніх послуг у системі післядипломної освіти та усунення протиріч між формальною і неформальною післядипломною освітою (Кабінет Міністрів України, 2019). У постанові зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники закладів вищої та післядипломної освіти підвищують свою кваліфікацію не рідше одного разу на п'ять років.

Обсяг (тривалість) підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників установлюється в кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС, один кредит становить 30 годин) за накопичувальною системою. Для науково-педагогічних працівників закладів вищої та післядипломної освіти обсяг (тривалість) підвищення кваліфікації протягом п'яти років не може бути меншим ніж шість кредитів ЄКТС (МОН України, 2020).

Зазначимо, що нині практично відсутні системні пропозиції з реалізації освітніх програм з професійного й особистісного розвитку різних категорій дорослих з огляду на їх професійні та особисті культурно-освітні потреби, дієздатність, вік.

Неформальна освіта 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.

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 внутрішньо-фірмової перепідготовки доступна лише великим компаніям.

Однією з найбільш складних проблем у цій сфері є фінансування професійного навчання, яке повністю покладається на роботодавця.

За даними вибіркових обстежень, проведених 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).

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 55–60 років, з яких частка робітників високої кваліфікації не перевищує 10 %. У контексті цього уваги заслуговує думка 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).

Отже, ефективність сучасного виробництва залежить від рівня підготовки фахівців. Натомість підвищення кваліфікації, перепідготовку 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 % (Malakhovskiy, Nabulsi, & Savitska, 2017).

Розглянемо інші показники, висвітлені у міжнародних звітах (The Global Competitiveness Report 2016–2017 й The Global Competitiveness Report 2017–2018). Наприклад, важливого значення набувають індикатори 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. 2.4.2) (Schwab, 2017; Schwab, 2018).

Нижчу оцінку обсягів професійної підготовки персоналу, ніж в Україні, отримали Італія (3,4 бали) і Туреччина (3,5 бали). Максимальні значення — 5,5 бали здобули Норвегія, Швеція, Сінгапур. У Фінляндії, Нідерландах, Японії, Бельгії, Данії, Австрії та Німеччині цей показник трохи нижчий і становить від 5,4 до 5,2 балів.

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-лідерів — Швеції (50,4 %), Норвегії (51,7 %), Сінгапуру (54,3 %) (Cornell University, INSEAD, & WIPO, 2017).

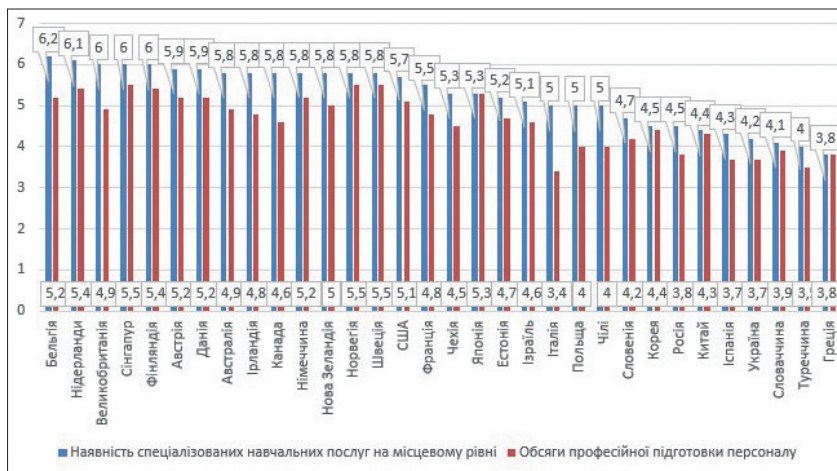


Рис. 2.4.2. Оцінка обсягів професійної підготовки персоналу та наявності спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні у країнах світу (шкала від 0 до 7 балів) (Schwab, 2017; Schwab, 2018)

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).

Навчання безробітних.

Феномен безробіття — одна із найбільш гострих проблем, що наявні в сучасному світовому суспільстві. Безробіття є макро-економічною проблемою, притаманною практично кожному світовому суспільству. Воно є невід’ємною складовою ринкової економіки, одним з негативних наслідків самої природи ринку, результатом дії його головного закону — попиту і пропозиції. Чим нижчий рівень соціально-економічного розвитку країни, тим вищий рівень безробіття і навпаки. Емпіричним шляхом доведено, що 1 % зростання безробіття скорочує ВВП на 2 %.

В Україні вперше на законодавчому рівні було визнано наявність безробіття у 1991 р. з прийняттям Закону «Про зайнятість населення». До безробітних, зареєстрованих в органи державної служби зайнятості, належать особи, які не мають роботу і шукають її, в установленому порядку отримали офіційний статус безробітного в органах державної служби зайнятості (Закон України Про зайнятість населення, 2013).

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. Безробітні, які проходять професійну підготовку за направленням Державної служби зайнятості України як специфічна категорія слухачів, потребують урахування особливостей професійного навчання, провідними з яких є: стислі терміни навчання; практична спрямованість навчання; відсутність чітко окресленого виховного процесу.

З початком військової агресії РФ в Україні значна кількість людей через вимушене переселення, зруйноване виробництво втратили роботу і потребують перенавчання, перепідготовки, перекваліфікації. Так, за результатами опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг», наприкінці квітня 2022 р. 39 % українців втратили роботу (у березні їх було 53 %); 40 % з них — не вірять, що зможуть повернутися на попереднє місце праці; 58 % респондентів готові перекваліфікуватися на іншу професію (майже 40 % українців).

У березні 2023 р. Кабінет Міністрів України затвердив Порядок професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації зареєстрованих безробітних. Новий порядок передбачає здійснення професійного навчання безробітних за принципом «гроші ходять за людиною». Безробітні зможуть самостійно обирати заклад освіти для проходження професійного навчання та у разі потреби місце проживання у період навчання (Кабінет Міністрів України, 2023). Крім того, передбачена можливість вибору безробітним місця навчання у роботодавця безпосеред-

ньо на робочому місці за індивідуальною формою навчання або шляхом стажування. Це дозволить скоротити терміни навчання і витрати на навчання, сприятиме працевлаштуванню безробітних та їх адаптації на робочому місці.

Строк професійного навчання безробітних визначається робочими навчальними планами та освітніми програмами і не може перевищувати 10 місяців. Обсяг програм підвищення кваліфікації для отримання нових/додаткових компетентностей визначається з урахуванням мети та складності навчання і становить від 30 до 480 годин (від 1 до 16 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи). Строк стажування безробітних визначається індивідуальною програмою стажування і становить від 24 до 160 годин.

Внаслідок суттєвих змін на ринку праці, які були спричинені широкомасштабним вторгненням РФ, сьогодні Україна має декілька ключових викликів. По-перше — це потреба у системному аналізі потреб ринку праці у взаємозв'язку з процесами підготовки спеціалістів та спеціалісток задля відновлення держави в різних сферах. По-друге — аналіз актуальних запитів безробітних у перекваліфікації. Відповідно, потрібні комплексні кроки, щоб механізм забезпечення потреб в підготовці та перекваліфікації максимально відповідав як актуальній, так і перспективній ситуації на ринку праці.

За результатів дослідження «Будівельний сектор в Україні в період війни», підготовлене Solidarity Fund Pl (2022), майже половина опитаних компаній (47%) планує розширюватися та збільшувати штат працівників після завершення військових дій. Також за результатами даного дослідження, 23% компаній вказали, що потребують навчання персоналу та переважно це короткотермінові курси (до двох тижнів), 52% компаній зазначили, що неповна або часткова кваліфікація працівників є достатньою для виконання робіт (Перекваліфікація безробітної молоді, 2023).

Державна служба зайнятості пропонує ряд послуг, спрямованих на сприяння у працевлаштуванні переселенців. Це, зокрема, підбір роботи, започаткування власної справи, отримання ваучера на навчання тощо.

Освіта людей третього віку.

За роки незалежності в Україні прийнято ряд законів та підзаконних актів, які стали підґрунтям для створення системи соціального захисту й підтримки осіб похилого віку. Окремої правової підтримки набуло право літніх людей на навчання. Також було здійснено перші кроки у розвитку освіти літніх осіб, закладено основи для формування сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності людей похилого віку. Окрім того країна використовує конструктивні ідеї зарубіжного досвіду щодо залучення осіб старшого працездатного та постпрацездатного віку до участі у системі професійного навчання.

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. (Кабінет Міністрів України, 2018). 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). Прогнозні розрахунки засвідчують, що в Україні загальна чисельність економічно активного населення у довгостроковій перспективі матиме тенденцію до скорочення (DG ECFIN, & AWG, 2012).

Нині університети третього віку (УЗВ) як інноваційні проєкти, що мають на меті практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах України. УЗВ — геронтологічні установи або осередки, де відбувається навчання літніх людей та можуть здійснюватися окремі дослідження, що стосуються процесу старіння й старості. Це можуть бути освітні установи або навчальні центри неформальної освіти, які відіграють важливу роль у популяризації активного й здорового довголіття серед літніх людей, або соціально-освітні інституції, які сприяють соціальній адаптації людей пенсійного або передпенсійного віку.

Сучасні УЗВ мають два рівні: державний (обласні, муніципальні, районні управління і територіальні центри та їх партнери, національні ГО) та недержавний (рухи, благодійні фон-

ди у партнерстві з іноземними спонсорами, навчальні заклади недержавної форми власності, фізичні особи). Навчання у цих установах є різновидом соціального навчання, що належить до неформальної освіти і не має на меті отримання професії або подальшого працевлаштування. Навчання відбувається на основі добровільної активності слухачів, не регламентується обов'язковими заходами щодо контролю й оцінювання та не передбачає видання документів про освіту державного зразка. Навчальні предмети обираються слухачами за освітніми потребами та індивідуальними уподобаннями. УЗВ створює умови для здобуття знань та набуття навичок відповідно до особистісних потреб та освітніх запитів, гарантує сприятливі умови для здобуття знань.

Окрім УЗВ, діють освітні установи геронтоосвіти в Україні: народні школи, дискусійні клуби, проєктні 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.

Поширення університетів третього віку в різних регіонах України свідчить, що освіта літніх людей привертає у нашої країні дедалі більшу увагу.

ПРОВАЙДЕРИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

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.

Громадські організації реалізують програми неформальної освіти дорослих на повністю добровільних засадах відповідно до наявного попиту та очікувань потенційних здобувачів. Такі провайдери інституційно спроможні розвивати програми інноваційного змісту та впроваджувати інноваційні методи навчання. При цьому вони не мають гарантій фінансової підтримки з боку

держави і повністю орієнтуються на ринок і попит здобувачів (Андреєв, Бахрушин, Лук'янова, Панич, 2021) Деяка частина освітніх програм для дорослих має комерційний характер.

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).

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 проєкти, 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.

Центри освіти дорослих (ЦОД)

Освітня місія центрів має свої витоки 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. Завдяки широкому спектру пропозицій, інноваційним проєктам, зв'язкам з іншими громадськими інституціями вони збагачують місцеве освітнє середовище та сприяють зростанню потенціалу регіону.

Сучасна діяльність центрів освіти дорослих в *Україні* є важливою складовою розвитку суспільства, особливо у сучасних умовах соціально-економічних змін та необхідності підтримувати неперервний професійний і особистісний розвиток громадян. На рівні областей та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) приймаються місцеві програми й розпорядження, що стимулюють організацію центрів освіти дорослих (часто як структурні підрозділи бібліотек, Будинків культури, молодіжних центрів тощо).

Наведемо основні характеристики, завдання та приклади роботи таких центрів.

В Україні існують декілька моделей 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».

Навчання дорослих у ЦОД спрямоване на неформальне набуття компетенцій, відзначається певним спектром навчальних пропозицій, різноманітністю тематики, форм навчальних заходів та уможливорює взаємодію й співпрацю з іншими 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.

Діяльність сучасних центрів освіти дорослих 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.

У період військових дій та масових переміщень населення зросла роль експрес-курсів, які допомагають швидко здобути професійні навички (шиття, кулінарія, ремонт, орієнтація в нових умовах), а також психологічної підтримки. Центри включають до своїх програм терапевтичні заняття, тематичні тренінги з психологічної стійкості, першої медичної допомоги.

Конкретизуємо основні напрями діяльності, які візуалізують діяльність сучасних ЦОД:

1. *Професійний розвиток і перекваліфікація.* Навчання різним робітничим і сервісним професіям (швачки, перукарі, кухарі тощо), а також розповсюджені курси з маркетингу, SMM, вебдизайну, тестування ПЗ. Допомога у формуванні навичок, затребуваних на ринку праці, особливо для внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, громадян, що перебувають у пошуку нових можливостей працевлаштування.
2. *Комп'ютерна грамотність і цифрові компетентності.* У багатьох центрах освіти дорослих надають базові та поглиблені курси з роботи на ПК, смартфонах, програмами для віддаленої роботи, онлайн-сервісами держпослуг (Дія тощо). Актуально для пенсіонерів, осіб, які тривалий час не мали досвіду роботи з сучасними технологіями, або бажають поглибити цифрові навички.
3. *Мовна та міжкультурна освіта.* Мовні курси (англійська, німецька, польська, інші) для дорослих, що планують працювати або навчатися за кордоном, розширити власні компетенції. Деякі центри організовують освітні заходи для людей з етнічних меншин, проводять культурні обміни, сприяють толерантності та взаєморозумінню.
4. *Громадянська освіта та особистісний розвиток.* Тренінги з прав людини, громадської активності, волонтерства, управління проектами на місцевому рівні. Курси з особистісного зростання, психологічної адаптації, фінансової грамотності, здорового способу життя.
5. *Інклюзивне навчання.* Дедалі більше центрів впроваджують програми для осіб з інвалідністю, створюють безбар'єрний простір і застосовують універсальний дизайн (у межах підтримки міжнародних фондів та державних ініціатив).

Приклади успішних практик

У низці областей (Полтавській, Львівській, Миколаївській, Вінницькій, Сумській та ін.) створено мережу центрів освіти дорослих. За фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку (BMZ) DVV International в Україні підтримує партнерські центри навчання та освіти дорослих у розробці та впровадженні освітніх програм, орієнтованих на потреби, спрямованих на підвищення економічної, соціальної відповідальності людей та життєвих навичок, які, зрештою, повинні впливати на функціональну грамотність, зменшення безробіття й бідності та підвищення якості життя в місцевих громадах (Професіоналізація центрів навчання і освіти дорослих у Європі (nd)).

У ЦОД пропонують короткострокові, доступні курси: від адаптації внутрішньо переміщених осіб і підготовки до підприємництва до еко-освіти. Діяльність Центрів орієнтована на потреби місцевої громади, має практичну складову з використанням інтерактивних методів навчання.

Протягом першого півріччя 2023 року зберігалася тенденція диверсифікації джерел фінансування та напрямів роботи партнерських Центрів освіти дорослих, зумовлених війною та ситуацією з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) у регіонах. Багато з них залучали кошти, які перевищує підтримку DVV International у кілька разів. Незважаючи на те, що окремі нові проєкти стосуються гуманітарної діяльності, основний акцент стосується навчальної діяльності. Наприклад, завдяки співпраці, налагодженій DVV International з японською організацією Shanti Volunteer Association, два партнери з Полтави та Мелітополя отримали додаткові кошти на проєкт, який включає гуманітарну допомогу і значний компонент навчання для переміщених осіб (145 000 євро для кожної організації на один рік).

Загалом навчальні пропозиції українських ЦОД включає від 30 до 100 короткотермінових курсів тривалістю від 4 до 120 годин.

Курси розподілені за чотирма напрямками.

6. *Напрямок «Підвищення кваліфікації та професійний розвиток»*. Курси:

- Бухгалтерський облік приватного підприємця; Бухгалтерський облік неприбуткової організації;

- Впевнений користувач персональним комп'ютером; Мистецтво створення презентацій; Цифрова академія для дорослих;
- Тренінги з фінансів та бізнесу;
- Майстер манікюру; Основи кондитерської майстерності;
- Створення власного бізнесу (Інтернет магазин з нуля);
- Навчальний курс для фахових психологів «Про особливість та ресурси в контексті війни»;
- Шляхи формування ключових компетенцій професійної та особистісної ефективності в умовах післявоєнної розбудови країни і суспільства та ін.

7. *Напрямок «Активна громадянськість»*. Курси:

- Тренінги з громадянської освіти (волонтерство, лідерство, остворення і функціонування громадської організації, емоційний інтелект);
- Персональний розвиток і лідерство; Тренінговий курс «Світ громад»; Медіаграмотність; Інструменти участі в житті громади;
- Відкриті зустрічі-дискусії / лекції Public Science/ тренінги з лідерами думок, вченими, громадськими діячами; Основи проєктного менеджменту;
- Надання домедичної допомоги постраждалим в умовах бойових дій;
- Театральні студії для дорослих та ін.

8. *Напрямок «Хобі, саморозвиток»*. Курси:

- Творчі майстер-класи;
- Раціональне харчування;
- П'ять кроків до підвищення особистої ефективності;
- Тайм — менеджмент: мистецтво управління часом;
- Курси із збереження здоров'я (йога та інші) та ін.

9. *Напрямок «Соціальна адаптація та інтеграція»*. Курси:

- Інтеграційно-адаптаційний курс для людей з інвалідністю;
- Емоційне та професійне вигорання;
- ІВекторна психологія. Що я можу в цьому житті?;
- Терапія писанням; Курс соціальної адаптації та інтеграції (спільний з Центром зайнятості курс для безробітних та

іншими соціальними структурами; Майстер класи з гончарства «Територія радості»;

- Тренінгове заняття з елементами тетралізації «Моя поведінка у конфліктній ситуації. Формування комунікативної компетентності»; «Інтеграційні екскурсії» та ін.

Формати роботи залежать від регіонів і безпекової ситуації.

Наприклад, у Центрі навчання впродовж життя (м. Суми) у березні 2022 р. розпочався онлайн-проект із підтримки психічного здоров'я. У Мережі центрів едукції «Це» (м. Львів) діє група психологічної підтримки для вимушено переселених Українців. Центр освіти дорослих Полтавщини проводить цикл тренінгів з арт-терапії в кризових ситуаціях. У Центрі освіти дорослих м. Нікополь проходять курси «Профілактика дистресу та вигорання під час воєнних дій» та «Подолання невідомості, страху та паніки. Ментальне та фізичне здоров'я в умовах війни». Індивідуальні та групові (сімейні) консультації проводить ГО «ЦНОД «Південь». Усі курси та тренінги відбуваються у супроводі кваліфікованих психологів та психотерапевтів. (Освіта дорослих під час війни, 2022).

Приклади діяльності ЦОД за підтримки DVV International у 2023 р.

ГО «Козацький набат», Нікополь. За перші півроку 2023 р. у межах проекту було проведено 8 навчальних курсів (3 професійних та 5 психологічних). Частина занять проводилася офлайн, переважно в санкціонованих військовою адміністрацією бомбо-сховищах. Загальна кількість учасників — 176 (2 чоловіки та 174 жінки). Частина курсів було перенесено через проблемну безпекову ситуацію в місті, яке розташоване за 5 км від лінії фронту та потерпає від постійних артилерійських обстрілів та бомбардувань з боку російських окупантів.

ГО Соціальне підприємство Центр освіти дорослих «Перший», м. Мелітополь (тимчасово переміщена в м. Запоріжжя). З початку проекту до другої половини червня було проведено 13 курсів. За цей період навчання пройшли 210 осіб, з них 29 чоловіків, 181 жінка.

ГО «Центр Поділля-Соціум», Вінниця. Проведено 9 навчальних програм, які пройшли 736 осіб (666 жінок та 70 чоловіків).

ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини», Полтава. Проведено 296 годин навчання за 4 тематичними напрямками для 366

осіб. Програми реалізовувалися відповідно до проєктної заявки та бюджету, а також успішно набиралися платні групи. Ще 9 курсів заплановано на липень-грудень. Було також реалізовано освітні програми для людей похилого віку за підтримки міста та курси для ВПО, які фінансуються японськими донорами, кількість учасників та список яких значно перевищує кількість учасників, які фінансуються DVVI.

ГО “Освітня мережа центрів”, Львів. Партнер провів 9 курсів (205 учасників) у рамках проєкту, що фінансується DVVI, та 23 курси (569 учасників) за підтримки інших донорів. План реалізації проєкту не зазнав змін, і всі показники будуть досягнуті до кінця року. У зв’язку з високим попитом на участь у програмах центру та високими показниками набору на курси, прогнозується, що кількість учасників програм 2023 року перевищить заплановану.

Таким чином, сучасні центри освіти дорослих в Україні демонструють великий потенціал для вирішення актуальних суспільних проблем — від перекваліфікації робочої сили та підвищення конкурентоспроможності населення на ринку праці до соціалізації пенсіонерів і підтримки вимушених переселенців. Їхня діяльність є переважно гнучкою, адаптивною до потреб конкретних груп, інтегрованою з місцевими ініціативами та міжнародними програмами. Попри низку викликів (обмежене фінансування, недостатня нормативна база, нестача професійних кадрів), центри освіти дорослих в Україні продовжують розвиватися, впроваджуючи інноваційні формати навчання та залучаючи дедалі більшу кількість слухачів до концепції безперервної освіти (life-long learning). Саме цей сектор освіти має значний потенціал для подальшого зростання, що позитивно позначається на соціально-економічному відновленні і розвитку держави.

Характеризуючи трансформаційні зміни, що відображають реальний стан освіти дорослих в Україні у сучасний період, необхідно звернути увагу на наявність сукупності суперечливих чинників. провідними з яких є: слабкий рівень координації у формуванні державної політики у сфері освіти дорослих на національному рівні; відсутність системи централізованого збору статистичних даних щодо освіти дорослих, яка б дозволила формувати обґрунтовану державну політику; часткове врахування рекомендацій провідних міжнародних організацій щодо освіти дорослих та

освіти протягом життя; відсутність механізмів рівного доступу до різних джерел фінансування для провайдерів освіти дорослих незалежно від форми власності і підпорядкування; нерівність умов діяльності державних/комунальних та приватних провайдерів освіти дорослих; відсутність механізмів рівного доступу до різних джерел фінансування для провайдерів освіти дорослих незалежно від форми власності і підпорядкування (Андрєєв, Бахрушин, Лук'янова, Панич, 2021).

Загалом великою мірою означені проблеми поглиблюються через відсутність цілісного нормативно-правового забезпечення системи освіти дорослих.

2.5. Законодавче урегулювання та управління у сфері освіти дорослих в Україні

Одним із вагомих показників розвитку системи освіти дорослих є рівень її нормативно-правового забезпечення. Вивчення досвіду європейських країн показало, що більшість з них має сформовану законодавчу базу освіти дорослих, яка конкретизує її цілі, принципи й механізми державної підтримки, рівень відповідальності держави тощо (Лук'янова, 2017).

Для України створення законодавчої бази з унормування освіти дорослих є надзвичайно важливим, вагомість якої посилюється складними умовами, в яких опинилася країна через військову агресію російської федерації.

З урахуванням зазначеного особливо увиразнюється відсутність в Україні взаємоузгодженої цілісної нормативної основи для формування політики у сфері освіти і навчання дорослих. Відсутність профільного закону нерідко створює певні колізії. Наприклад, може стати підставою для відмови казначейством у здійсненні відповідних виплат на освіту дорослих або небажання органів місцевого самоврядування вкладати кошти у створення центрів чи інших закладів освіти дорослих.

Підкреслимо, що наразі Україна залишається однією з небагатьох європейських країн, які не мають законодавчого забезпечення розвитку освіти дорослих. Проте аналіз сучасного стану законодавчого урегулювання освіти дорослих показує, що

вести мову про повну відсутність законодавства з освіти дорослих в Україні було би не зовсім коректно. Так, окремі положення щодо унормування різних аспектів цієї сфери представлено у Конституції України, Законі України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників»; «Про зайнятість населення»; «Про місцеве самоврядування в Україні» й інших законодавчих актах у сфері освіти і науки.

Представимо короткий огляд згадуваних Законів, в яких відображено певні регулятивні впливи на окремі ланки освіти дорослих.

Основний Закон — Конституція України в цілому не регламентує освіту дорослих, проте передбачає наявність окремих її складових. Зокрема, держава забезпечує розвиток післядипломної освіти (стаття 53); держава реалізує програми професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб (стаття 43); в системі правосуддя утворюються органи та установи для професійної підготовки суддів та прокурорів (стаття 130).

Окремі аспекти освіти дорослих врегульовано Законом України «Про професійний розвиток працівників» (2012). У Законі представлено визначення термінів «неформальне професійне навчання працівників», «професійне навчання працівників», «формальне професійне навчання працівників», які за змістом не зовсім співпадають з визначеннями, представленими у Законі України «Про освіту» (2016). Закон регулює організацію професійного навчання працівників на підприємствах та підходи щодо проведення атестації за його результатами.

Важливим акцентом у цьому Законі є доцільність створення центрів з визнання неформального професійного навчання, які мають діяти у структурі державної служби зайнятості. На жаль, цю пропозицію не реалізовано й дотепер. На сьогодні норми цього Закону не повною мірою узгоджуються з новим законодавством у сфері освіти та не враховують особливості професійного навчання працівників з вищою освітою.

У статті 1 Закону України «Про зайнятість населення» (2013) також йдеться про професійне навчання, що визначається як «набуття та удосконалення професійних знань, умінь й навичок

особи відповідно до її здібностей» та гарантується за статтею 5 «відповідно до здібностей та з урахуванням потреб ринку праці». Так у статті 8 Закону зазначено, що кожна особа має право на професійне навчання, а його реалізація відбувається «шляхом первинної професійної підготовки, перепідготовки, спеціалізації і підвищення кваліфікації, стажування у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та закладах післядипломної освіти, безпосередньо на робочих місцях на виробництві або у сфері послуг з метою здобуття особою відповідної кваліфікації. Важливий акцент зроблено у статті 24 цього Закону. Зокрема йдеться про те, що Центральний орган виконавчої влади, який реалізує державну політику у сфері зайнятості і трудової міграції та його територіальні органи організовують професійне навчання зареєстрованих безробітних з урахуванням поточної та перспективної потреб ринку праці, а також роботу з підтвердження професійної кваліфікації за результатами неформального професійного навчання за робітничими професіями, а також взаємодіють з роботодавцями з питань професійного навчання. Професійна орієнтація та професійне навчання належать до заходів щодо сприяння зайнятості населення

Слід звернути увагу, що система оплати професійного навчання, а також перепідготовки, спеціалізації, підвищення кваліфікації за професіями та спеціальностями для пріоритетних видів економічної діяльності, визначені у Законі, включає право отримання ваучера, оплата якого здійснюється за рахунок коштів Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. При цьому особа має право обрати професію (спеціальність) із затвердженого переліку, а також самостійно обрати форму та місце навчання.

На нашу думку, важливим аспектом цього Закону, є визначення категорій осіб, які беруть участь у професійному навчанні, а також участь роботодавців у організації та оплаті професійного навчання працівників, права та обов'язки працівників, що пройшли професійне навчання за кошти роботодавців.

Аналіз чинного законодавства України, яке врегульовує окремі аспекти освіти дорослих, був би неповним без згадування про особливості навчання і професійний розвиток фахівців «регульованих» професій. Принагідно нагадаємо, що врегульова-

ною вважається професія, для якої запроваджується додаткове регулювання; це вид професійної діяльності, доступ до якої, крім наявності освіти відповідного рівня, визначається законом або міжнародним договором.

Типовими «регульованими» професіями є професії у галузі охорони здоров'я, педагогічні професії, а також правничі професії (судді, адвоката, прокурора та нотаріуса).

Зокрема професійному розвитку педагогічних працівників приділяється пильна увага й наразі система підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти зазнала істотних змін. Наприклад, у статті 59 Закону України «Про освіту» зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види та форми професійного зростання.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» створено передумови для диверсифікації ринку освітніх послуг у системі післядипломної освіти (Постанова кабінет міністрів, 2019).

Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019) також певним чином унормовує розвиток освіти дорослих. Так відповідно до статті 32 Закону заклад фахової передвищої освіти може мати у своїй структурі підрозділи з післядипломної освіти та освіти впродовж життя. Законом встановлено вимоги щодо підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998) передбачає державне замовлення на перепідготовку та підвищення кваліфікації у закладах професійної (професійно-технічної) освіти кваліфікованих робітників (статті 7, 8, 9). Крім того, відповідно до статті 46 Закону, підвищення кваліфікації педагогічних працівників державних закладів професійної (професійно-технічної) освіти та установ професійної (професійно-технічної) освіти здійснюється за рахунок коштів Державного бюджету України.

Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педаго-

гічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» (2014) передбачає формування державного замовлення на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів, яке розміщується на конкурсних засадах. Його виконавцем можуть бути заклади вищої та професійної (професійно-технічної) освіти, заклади післядипломної освіти, наукові установи державної та комунальної форми власності (стаття 1).

У Законі України «Про судоустрій і статус суддів» (2016) зазначено, що судді зобов'язані проходити підготовку для підтримання кваліфікації у Національній школі суддів України. Обсяг такої підготовки має становити 40 академічних годин впродовж кожних трьох років перебування на посаді. Підвищення кваліфікації для адвокатів, передбачено Законом України «Про адвокатуру та адвокатську діяльність» (2013). Однією із форм підвищення кваліфікації адвокатів є стажування, яке має індивідуальний характер, відбувається впродовж шести місяців, за направленням ради адвокатів регіону. За Законом стажування та успішно складений кваліфікаційний іспит є підставою для професійної діяльності адвоката.

Підвищення кваліфікації прокурорів здійснюється відповідно до Закону України «Про прокуратуру» (2015) у спеціалізованій установі «Тренінговий центр прокурорів», який функціонує при Офісі Генерального прокурора. Законом України «Про нотаріат» (1993) передбачає повноваження Нотаріальної палати України щодо забезпечення підвищення кваліфікації нотаріусів та їх помічників.

У інших професіях та галузях освіта дорослих регулюються меншою мірою, проте окремі законодавчі норми існують.

Для регулювання освіти дорослих на місцевому рівні застосовується загальне і спеціальне законодавство у сфері освіти. Крім того, певні актуальні норми містяться у Законах України «Про місцеві державні адміністрації» (1999) і «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997). Цими законами регулюються повноваження місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування, зокрема ті, що стосуються розвитку освіти на місцевому рівні.

Отже, вивчення чинного законодавства показало, що загалом у законодавстві України існують певні механізми щодо врегулю-

вання окремих складових освіти дорослих. Проте поглиблений аналіз показав, що наявні механізми лише ускладнюють ситуацію, оскільки доволі часто певною мірою суперечать один одному або по-різному трактують одне й те саме положення, а відтак загалом гальмують розвиток вітчизняної системи освіти дорослих.

Таким чином логічним продовженням інституціоналізації освіти дорослих в Україні мало би стати прийняття спеціального закону, у якому було би визначено засади функціонування освіти дорослих у різних її формах та складниках.

Останніми роками Україна здійснила важливі кроки у напрямі законодавчого забезпечення освіти дорослих

По-перше. У 2017 р. було прийнято Закон України «Про освіту», за яким освіту дорослих, зокрема й післядипломну освіту, названо невід’ємними складниками системи освіти країни (стаття 10). Держава визнає формальну, неформальну та інформальну освіти, створює умови для розвитку суб’єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів (стаття 8). Уперше в українському законодавстві до змісту Закону було включено статтю 18 «Освіта дорослих», в якій освіта дорослих розглядається як складова освіти впродовж життя, що спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Освіта дорослих може бути формальною, неформальною та інформальною, а її складниками є післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб’єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Варто зазначити, що окремі положення статті 18 є певною мірою суперечливими. Так, з одного боку, вона визначає курси підвищення кваліфікації та післядипломну освіту як окремі складники освіти дорослих, а з іншого, передбачає, що післядипломна освіта включає в себе також підвищення кваліфікації. Термін «підвищення кваліфікації» не узгоджується зі статтею 34 цього ж Закону, яка передбачає узгодження кваліфікацій з НРК. Традиційне розуміння «підвищення кваліфікації» переважно пе-

редбачає розширення і вдосконалення компетентностей в межах певного рівня НРК, а не здобуття компетентностей, які відповідають вищому рівню НРК.

По-друге. Наступним важливим кроком стало прийняття рішення про доцільність підготовки окремого Закону України «Про освіту дорослих». Хоча цьому передували широкі дискусії, організовані Міністерством освіти і науки (МОН) України, в яких мало місце не завжди схвальне ставлення до цього кроку. Проте у вересні 2020 року МОН України вже винесло на громадське обговорення перший проєкт цього Закону, ініціаторами й співавторами якого стали Міністерство освіти і науки України, Українська асоціація освіти дорослих та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (МОН України, 2020). Законопроєкт розроблено робочою групою, до складу якої увійшло понад 60 фахівців різних сфер діяльності, викладачів, експертів і науковців.

Проєкт закону «Про освіту дорослих» було розроблено на виконання плану заходів з виконання Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2017 р. № 1106.

При його підготовці враховано рекомендації Європейського Союзу з питань розвитку освіти впродовж життя і освіти дорослих, вітчизняний досвід в цій сфері, стан та перспективи розвитку системи освіти, її законодавчої бази, та суспільні потреби.

Цей Закон визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку освіти дорослих як системи освітніх заходів та практичної діяльності, спрямованих на оволодіння дорослою особою знаннями, вміннями та навичками шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти з метою особистісного та професійного розвитку, адаптації до соціальних, економічних та інших змін у суспільстві, створює умови для ефективної співпраці всіх заінтересованих сторін з метою реалізації права дорослої особи на безперервне навчання впродовж життя для задоволення її особистісних потреб з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки.

На думку розробників, законопроект сприятиме ефективній співпраці усіх заінтересованих сторін з метою реалізації права дорослої особи на навчання впродовж життя, задоволення її особистісних потреб з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки. У документі наголошено, що держава підтримує та заохочує неперервний розвиток особистості через формування усвідомленої потреби в безперервному навчанні, формуванні культури неформального та інформального навчання.

Законопроект визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування й розвитку системи освіти дорослих в Україні, окреслює умови щодо ефективної співпраці заінтересованих сторін із метою реалізації права дорослої особи на безперервне навчання впродовж життя.

Цілі, сформульовані розробниками законопроекту, розкривають основні проблеми, що існують у цій сфері. Зокрема йдеться про відсутність належних умов для розвитку освіти дорослих, розуміння її сукупної цінності, неузгодженість з європейським законодавством і практикою тощо.

Основні завдання законопроекту полягають у тому, щоб закріпити освіту дорослих як окремий складник освіти, що має суспільну цінність, упорядкувати її структуру, закласти інституційні основи співробітництва між державою, органами місцевого самоврядування та провайдерами освіти дорослих, а також передбачити елементи саморегулювання у сфері освіти дорослих.

Серед інших найбільш вагомих завдань, на вирішення яких спрямовано законопроект, слід назвати:

- створення умов для розвитку освіти дорослих на засадах комплексного розуміння її суспільної цінності та значущості;
- визначення пріоритетних напрямів освіти дорослих, які б, зокрема, забезпечили формування у дорослих осіб ключових компетентностей;
- структурування системи освіти дорослих;
- створення підґрунтя правових основ діяльності нових інституцій у сфері освіти дорослих.

Підкреслимо, що мета Закону стосується різних напрямів, неописаних раніше у національному законодавстві. Йдеться про визначення правових, організаційних і економічних засад функ-

ціонування та розвитку системи освіти дорослих, створення умов для ефективної співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу, а також реалізації права осіб на безперервне навчання з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки.

Законопроект закріплює освіту дорослих як окремий складник освіти, що має суспільну цінність; закладає інституційні основи співробітництва між державою, органами місцевого самоврядування та провайдерами освіти дорослих, а також передбачає елементи саморегулювання у цій сфері освіти.

Структура законопроекту складається із 10 розділів, які містять 43 статті, та прикінцевих і перехідних положень (табл. 1) (Закон України «Про освіту дорослих», 2022)

Таблиця 2.4.1

**Структура проєкту Закону України
«Про освіту дорослих»**

Розділи	Статті
РОЗДІЛ I Загальні положення	Ст.1. Основні терміни та їх визначення Ст. 2. Законодавство України про освіту дорослих Ст. 3. Державна політика у сфері освіти дорослих Ст. 4. Право на освіту дорослих
РОЗДІЛ II Система освіти дорослих	Ст. 5. Система освіти дорослих Ст. 6. Складники освіти дорослих Ст. 7. Додаткова — особистісно орієнтована освіта і навчання Ст. 8. Громадянська освіта у сфері освіти дорослих Ст. 9. Безперервний професійний розвиток, у тому числі післядипломна освіта Ст. 10. Компенсаторна освіта Ст. 11. Формацийна освіта

РОЗДІЛ III Освітній процес у сфері освіти дорослих	Ст. 12. Організація освітнього процесу у сфері освіти дорослих Ст. 13. Форми організації освітнього процесу у неформальній освіті дорослих Ст. 14. Освітні програми неформальної освіти Ст. 15. Індивідуальні програми стажування Ст. 16. Освітні та просвітницькі заходи, освітні проекти
РОЗДІЛ IV Документи про освіту та визна-ння результатів навчання у сфері освіти дорослих	Ст. 17. Документи про освіту доросли Ст. 18. Визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти Ст. 19. Особисте освітнє портфоліо
РОЗДІЛ V Учасники освітнього процесу	Ст.20. Учасники освітнього процесу у сфері освіти доросли Ст. 21. Здобувачі освіти доросли Ст. 22. Педагогічні, науково-педагогічні, наукові та інші працівники в системі освіти дорослих.
РОЗДІЛ VI Надавачі послуг у сфері освіти дорослих	Ст. 23. Статус та засади діяльності надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст. 24. Права та обов'язки надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст.25. Типи надавачів послуг у сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ VII Управління у сфері освіти дорослих	Ст. 26. Органи управління у сфері освіти дорослих Ст. 27. Повноваження Кабінету Міністрів України Ст. 28. Повноваження центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки Ст. 29 — Ст. 31. Повноваження інших державних органів Ст.32. Повноваження Ради Міністрів АР Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських, районних державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування Ст. 33. Участь професійних спілок, організацій роботодавців, їх об'єднань в управлінні у сфері освіти дорослих

РОЗДІЛ VIII Забезпечення якості в системі освіти дорослих	Ст. 34. Система забезпечення якості освіти дорослих Ст. 35. Забезпечення академічної доброчесності у сфері освіти дорослих Ст. 36. Ліцензування діяльності у сфері освіти дорослих Ст. 37. Акредитація у сфері освіти дорослих Ст. 38. Нагляд (контроль) у сфері освіти дорослих Ст. 39. Інституційний аудит
РОЗДІЛ IX Економічні відносини	Ст. 40. Майно надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст. 41. Фінансування системи освіти дорослих Ст. 42. Фінансово-господарська діяльність надавачів послуг у сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ X Міжнародне співробітництво	Ст. 43. Міжнародне співробітництво в сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ XI Прикінцеві та перехідні положення	

З табл. 2.4.1. видно, що законопроект вирізняється включенням нових розділів і статей, за якими унормовують питання, які раніше взагалі не підпадали у законодавче поле або трактувалися зовсім по-іншому.

Наприклад, вперше на законодавчому рівні було сформульовано положення щодо системи освіти дорослих (стаття 5), яку розробники позиціонували як сукупність складників освіти дорослих; учасників освітнього процесу; надавачів послуг у сфері освіти дорослих; суб'єктів, що здійснюють управління, нагляд і контроль та науково-методичних (навчально-методичні) установ.

Слід підкреслити, що визначені складники системи освіти дорослих суттєво відрізняються від викладених у статті 18 Закону України Про освіту. Зокрема названо 5 складників: додаткова — особистісно орієнтована освіта і навчання (вільна і необмежена, у тому числі післядипломна освіта, яка може бути регламентованою, а в окремих випадках обов'язковою; громадянська освіта; безперервний професійний розвиток; компенсаторна освіта; формаційна освіта, фахової передвищої та вищої освіти в нетрадиційному віці або повторно).

Серед основних термінів та їх визначень увагу привертають два: *компенсаторна освіта* (здобуття результатів навчання, передбачених державними стандартами повної загальної середньої освіти на окремих чи усіх її рівнях) і *формаційна освіта* (здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, початкового рівня, першого або другого рівнів вищої освіти особами, у яких перерва після здобуття попереднього рівня формальної освіти становила не менше п'яти років, або здобуття такої освіти за іншою професією, спеціальністю чи галуззю знань, іншими професіями, спеціальностями). У процесі підготовки законопроекту саме ці дві позиції, починаючи від термінологічного визначення та змісту, який у них вкладається, викликали найбільшу кількість непорозумінь.

У законодавчий обіг вперше офіційно введено термін «провайдер освіти дорослих» та описано окремі категорії провайдерів освіти дорослих. Наприклад, центри освіти дорослих (провайдери, що працюють за різними програмами неформальної освіти дорослих і виконують соціальну функцію) та заклади освіти дорослих (надають освіту дорослих у певній галузі).

Підкреслимо, ще один важливий аспект. У Законопроекті визначено правові механізми взаємодії між формальною та неформальною освітою дорослих, спрямовані на розширення доступу дорослих осіб до формальної освіти та унормовують правила здобуття дорослими особами формальної, неформальної та інформальної освіти. Демократична і гнучка система організації освітнього процесу неформальної освіти дорослих має враховувати інтереси і можливості його учасників. Основними формами організації освітнього процесу в неформальній освіті дорослих передбачено освітні, просвітницькі заходи (семінари, практикуми, тренінги, вебінари, майстер-класи тощо) та освітні проекти для дорослих.

Окрім безпосереднього усвідомлення ролі неформальної та інформальної освіти на законодавчому рівні вперше у законодавче поле України підпадає питання щодо механізмів визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної або інформальної освіти дорослих для присудження повних або часткових освітніх кваліфікацій.

Педагогічна, науково-педагогічна діяльність у сфері післядипломної освіти дорослих буде прирівнюватися до педагогічної,

науково-педагогічної діяльності педагогічних або науково-педагогічних працівників у закладах освіти, які здійснюють освітню діяльність.

До уваги громадськості було також запропоновано проекти Законів України «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо підтримки освіти дорослих» та «Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо підтримки освіти дорослих». Законопроекти розроблені з метою створення необхідних законодавчих умов для вдосконалення системи фінансування освіти дорослих.

28 лютого 2022 р. у Верховній Раді України було зареєстровано альтернативний проєкт Закону України «Про навчання та освіту дорослих», № реєстрації 7039-1 від 28.02.2022 р. Суб'єктами права законодавчої ініціативи стали народні депутати України. Наразі альтернативний варіант законопроекту знаходиться на експертизі.

12 січня 2023 р. було прийнято Постанову Верховної Ради України Про прийняття за основу проєкту Закону України про освіту дорослих (реєстр. № 7039), Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій доопрацювати зазначений законопроект з урахуванням поправок і пропозицій та внести його на розгляд Верховної Ради України у другому читанні.

З урахуванням сучасних реалій прийняття цього закону для України є надзвичайно важливим. Зокрема його прийняття уможливить розвиток системи освіти дорослих на трьох рівнях:

10. Професійному — формування кадрового потенціалу сучасної економіки, реалізація якого відбуватиметься у формальній, неформальній та інформальній підсистемах.
11. Адаптивному — адаптація різних груп дорослих до швидкозмінного соціального середовища; а також виключення загрози десоціалізації й маргіналізації громадян, які через певні причини не мали доступу до формальної системи професійної освіти.
12. Загальнорозвивальному — задоволення особистісно індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовної підготовки, отримання психологічних, культурологічних та інших знань, комунікативних навичок, спеціальних умінь тощо.

Натомість подальше відтермінування прийняття Закону «Про освіту дорослих» для України пов'язано із сукупністю певних ризиків. Схарактеризуємо найбільш вагомі з них.

По-перше, може відбуватися зниження ефективності реалізації державних рішень, оскільки базовий закон є підставою для формування політики у сфері освіти і навчання дорослих.

По-друге, може впливати на уповільнення процесів відновлення України від наслідків російської військової агресії, оскільки освіта дорослих відіграє ключову роль у вирішенні багатьох економічних викликів, подоланні соціальної нерівності, формуванні відповідальності та довіри у суспільстві.

По-третє, може негативно вплинути на репутацію України серед партнерів країн ЄС, які надають допомогу у війні з російською федерацією, оскільки розвиток цього освітнього напрямку як невід'ємної складової освіти впродовж життя є сьогодні стратегічним завданням багатьох країн Європейського Союзу, окрім того Україна підписала «Угоду про Асоціацію з ЄС», де у статті 433 зазначено, що держава має працювати у напрямку впровадження освіти впродовж життя.

Більшість зарубіжних країн мають багаторічний досвід організації і механізмів розвитку 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

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД, СУЧАСНІ ПРАКТИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

3.1. Загальний аналіз систем освіти дорослих окремих зарубіжних країн

У сучасних педагогічних дослідженнях порівняльний метод активно застосовується, адже, як зазначають вчені, він має не лише пізнавальний, а й значний практичний потенціал. У контексті нашого дослідження 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 і 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, Н. Бідюк, Н. Горук, І. Литовченко (США); С. Бабушко, О. Котлякова, М. Білан, М. Бусько (Канада); Т. Григор'єва, С. Коваленко, О. Шаманська (Велика Британія); Н. Махиня, О. Баніт, І. Сагун, Е. Богів (Німеччина); В. Давидова, О. Огієнко (Скандинавські країни); О. Пастушок, М. Всильєва (Польща); К. Годлевська (Угощина) О. Жижко (Мексика); Н. Пазюра (Японія); Г. Лещук, Л. Ведернікова (Франція); та ін.

Для аналізу було обрано 10 країн (Велика Британія, Грецька Республіка, Канада, Китайська Народна Республіка, Королівство Іспанія, Республіка Польща, Скандинавські країни, Угорщина, Франція (Рис. 3.1.1.). Провідним критерієм відбору став рівень розвитку системи освіти дорослих.

Науковий пошук передбачав:

1. загальний аналіз систем освіти дорослих в обраних зарубіжних країнах, виявлення;
2. обґрунтування тенденцій законодавчого врегулювання освіти дорослих;
3. аналіз систем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих.



Рис. 3.1.1. Географія досліджуваних країн

Алгоритм аналізу зарубіжних систем освіти дорослих:



Рис. 3.1.2. Алгоритм аналізу систем освіти дорослих у зарубіжних країнах

Представимо результати аналізу систем освіти дорослих заявлених країн.

Велика Британія

Питання розвитку освіти дорослих, зокрема подальшої (постбазової) освіти, набуття додаткових навичок і можливості підвищення конкурентоспроможності, завжди перебували у полі зору представників влади Великої Британії. Освіта дорослих у країні 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.

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.

Слід також зазначити, що в кінці 70-х рр. механізм державного регулювання системи освіти дорослих Великої Британії зазнав суттєвих змін. Ідеологічна платформа консервативної партії на чолі з М. Тетчер (1979–1992 рр.) базувалася на законах вільних ринкових відносин в тому числі і у галузі освіти дорослих, що означало підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та підсилення влади центрального уряду в системі управління освітою (Шаманська, 2021, 164).

На національному рівні управління системою освіти дорослих у Великій Британії разом із Департаментом бізнес-інновацій та навичок 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 консультаційної 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).

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 здійснюється з різних державних, приватних джерел, добровільних пожертв та приватних внесків. Водночас бюджет на освіту дорослих (Adult Education Budget (AEB)), дедалі більше передають у підпорядкування місцевих та регіональних органів (Combined Authorities). Це дає змогу краще адаптувати програми навчання до специфіки кожного регіону. Створено низку додаткових фондів та грантових програм (наприклад, National Skills Fund), що дають фінансові можливості для безкоштовних або субсидованих курсів для дорослих.

Економічна криза та політика жорсткої економії суттєво вплинула на розвиток і фінансування дорослої освіти, а також зачепила перспективи в сучасному британському контексті (Tuckett, 2016).

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 спря-

мована 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 підвищення ефективності та результативності навчальної діяльності дорослих (Hillage, Uden, Aldridge, & Eccles, 2000).

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 студентів віком 25+ (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-одиноків», «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 центри неперервного навчання також здійснюють освіту дорослих, використовуючи певні державні субсидії. У таких центрах пропонувалися академічні курси різних форм навчання і пропагувалася ідея автономного формування знань на противагу класичному, а саме передавання знань від викладача до студента (Шаманська, 2021, с.165).

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). 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 консультивання як окремих фізичних осіб, так і навчальних закладів та організацій; здійснен-

ня 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 (*National Institute of Adult Continuing Education*, nd).

Неформальне та інформальне навчання відбувається у бібліотеках, музеях, громадських і волонтерських організаціях (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). 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 Сумгу. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, курси та інші види активності для дорослих, організовані у місцевих громадських закладах, дозволяють 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 рахунок інших джерел за освітні проєкти 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.

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).

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). Її 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). 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 соціальній 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).

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 (*The Association of Colleges*, nd).

Грецька Республіка

У Греції освіта дорослих є 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.

У «Звіті щодо плану дій у галузі освіти дорослих в Греції» (GNK, Research voor Beleid, 2011), підготовленому для Європейської Комісії, навчання впродовж життя розуміється насамперед як професійна освіта і навчання дорослих. Тому основна законодавча база навчання дорослих у Греції, а також ключові напрями політики звужують концептуалізацію неперервного навчання до діяльності, пов'язаної із життєдіяльністю дорослої людини. Нова політика навчання впродовж життя розглядається як складова більш широкої соціальної реформи для підвищення рівня знань,

здібностей та навичок грецького населення з метою реалізації забезпечення інтегрованого та вільного довічного навчання (Постригач, 2019, 404).

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.

У 2003 р. була розпочата перша національна програма (300 год.) для підготовки тренерів з освіти дорослих. У цілому 250 тренерів дорослих взяли участь у цій програмі й успішно завершили перший етап. Увесь проєкт був завершений впродовж 2006–2008 рр. за участю 10.000 слухачів. Згідно з дослідженням, яке було реалізовано наприкінці проєкту, 90 % учасників були спроможні реагувати на вимоги їх ролі в якості педагогів дорослих (Kokkos, 2008).

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) (EK, 2018).

З 2000 р. розпочав свою діяльність Грецький відкритий університет, який відіграє провідну роль у розвитку освіти впродовж життя у країні.

Наразі дослідники відзначають позитивні тенденції у розвитку освіти дорослих, провідними з яких є: а) у Школах Другого шансу активно впроваджуються методи навчання, пристосовані до особливих характеристик дорослих учнів; б) відзначається збільшення кількості організацій і педагогів дорослих, прихильних

до наукового становлення та вдосконалення галузевої діяльності (Постригач, 2019, 411).

Останніми роками у Греції сфера освіти дорослих зазнала певних змін, однак говорити про «кардинальні» чи «революційні» трансформації було б перебільшенням. Зміни відбувалися здебільшого під впливом європейських ініціатив у галузі неперервної освіти (lifelong learning) та через внутрішні потреби ринку праці.

У контексті приєднання до політик ЄС (Europe 2020, Upskilling Pathways тощо) Греція поступово вдосконалює механізми навчання протягом життя. Мережа «шкіл другої можливості» «Second Chance Schools» (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) для дорослих, які не здобули базову або повну середню освіту, була запроваджена ще з початку 2000-х, проте останнє десятиріччя держава намагалася розширювати їхню діяльність і підвищувати якість навчання. Ці школи надають можливість здобути сертифікат (еквівалент повної середньої освіти), а також опанувати основи комп'ютерної та фінансової грамотності.

Успішно розвивається Національна організація з сертифікації кваліфікацій і професійної орієнтації (EOPPEP), яка відповідає за стандартизацію та визнання навичок і дипломів, у тому числі здобутих у рамках курсів для дорослих. Існують ініціативи щодо розширення можливостей «validation of prior learning» (визнання раніше набутих компетентностей) — важливий крок, щоб допомогти дорослим із робочим досвідом формалізувати свої навички.

Під впливом економічних викликів і безробіття в Греції зросла увага до професійних центрів (ІЕК) і програм підвищення кваліфікації для дорослих. Розвиваються схеми дуальної освіти (зокрема, стажування на підприємствах), щоб надати слухачам практичні навички, затребувані на ринку праці.

Реформи в освітній політиці Греції, що стосуються дорослого населення, переважно відбувались у площині гармонізації з європейською стратегією навчання впродовж життя, розширення можливостей для підвищення професійних компетентностей, а також посилення ролі інституцій, які відповідають за сертифікацію. Проте залишається чимало викликів, пов'язаних із фінансуванням і системним упорядкуванням освітніх програм.

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). 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).

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).

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).

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 Центрів 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). Курси є безкоштовними та фінансуються Міністерством освіти. На курсах викладають вчителі шкіл, в яких не вимагають додаткової кваліфікації. Наприклад, типовий Центр має п'ятиособовий персонал, надає освіту з 4-х предметів: італійська мова, математика, іноземні мови та комп'ютерні технології (*Eurydice*, 2019).

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).

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 цієї 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).

Università delle LiberEtà del FVG в Удіні був визнаний як один із найважливіших центрів освіти дорослих в рамках неформальної системи на півдні Європи.

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).

Італійський союз «Освіта дорослих» (UNIEDA) складається з асоціацій, фондів, громадських організацій, Університетів третього віку та інших організацій, що беруть участь в неперервному навчанні.

Італія активно співпрацює з ЄС у сфері освіти дорослих, реалізуючи проєкти в рамках програми Erasmus+ і Європейської кваліфікаційної рамки. Отже освіта дорослих в країні є важливим інструментом соціальної інтеграції, економічного розвитку та культурного збагачення. Подальший розвиток цієї сфери залежить від зусиль держави, місцевих громад і міжнародних організацій.

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 і навчання дорослих у Канаді має тривалу історію та певну специфіку, яка відображає політичні, економічні, соціальні і культурні зміни у країні. 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). Водночас, за відсутності федерального міністерства освіти питаннями освіти дорослих, її стратегічного розвитку, фінансування тощо займаються департаменти освіти провінцій та територій Канади, кожен з яких має свої стратегії, політику та законодавство щодо освіти дорослих (Білан, 2024, с. 99). У деяких провінціях відповідальність за освіту дорослих можуть нести навіть декілька міністерств, зокрема ті, що займаються освітою, людськими та трудовими ресурсами.

Система освіти дорослих Канади має такі складові:

- 1) базова освіта дорослих,
- 2) подальша освіта;

3) освіта осіб третього віку.

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 дослідницькою галуззю, 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.

Пріоритетним завданням є забезпечити своїм громадянам доступ до освіти впродовж усього життя, невід’ємною частиною якої є освіта дорослих, що сприяє засвоєнню, оновленню та поглибленню їхніх знань, умінь і навичок відповідно до потреб і вимог суспільства (Бусько, 2020, с. 269).

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). У доповіді «Вибори майбутнього», яку було підготовлено комісією Уолтера 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 реформ. 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 навчання.

Аналіз діяльності Ради міністрів Канади, успішність розв’язання проблеми освіти дорослих у країні ґрунтується на використанні комплексу принципів:

- розвитку партнерства (між урядовими структурами, приватним сектором економіки, неприбутковими, доброчинними);
- зосередженості й спрямованості на потреби суспільства (освіта дорослих і навчання впродовж усього життя покликані

забезпечувати потреби суспільства в культурному, економічному, соціальному розвитку);

- визнанні попереднього засвоєних знань й можливість перенесення їх за межі провінцій чи територій;

- підтримки учням)зокрема, рекомендації щодо навчання, доступ до інформації та програм, фінансову підтримку, визнання й оцінювання попереднього навчання тощо);

- гнучкості програм, свободи вибору;

- якості програм;

- забезпеченні освіти дорослих у межах державної системи освіти, що гарантує всім однакові можливості для участі в освіті дорослих і навчання впродовж усього життя незалежно від місця чи часу навчання (Council of Ministers of Education, 2005).

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).

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).

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.

У Торонто створено Окружну шкільну раду Торонто (TDSB — Toronto District School Board), яка є найбільшою та однією з найвпливовіших шкільних рад у Канаді. Окрім учнів шкільного віку Шкільна рада обслуговує понад 100 000 дорослих учнів в межах програм освіти для дорослих і безперервної освіти (Toronto District School Board, 2024). Дорослим, які не мають повної середньої осві-

ти, пропонують здобути її у вечірніх школах або середніх школах для дорослих. Наприклад, у різних районах Торонто функціонує 5 шкіл для дорослих: Burnhamthorpe Adult Learning Centre, City Adult Learning Centre, Emery Adult Learning Centre, Scarborough Centre for Alt Studies Adult, Yorkdale Adult Learning Centre. Щорічно вони надають освітні послуги понад 12 тис. дорослих учнів та допомагають їм визначитися з професією. Усі школи пропонують різноманітні навчальні програми для сприяння дорослим в отриманні диплому про середню освіту Онтаріо, підготуватися до вступу в коледж чи університет, пройти навчання за певним фахом. Для вступу до Школи дорослих необхідно скористатися Програмою визнання результатів попереднього навчання (PLAR — Prior Learning Assessment Recognition) та підтвердити свої знання, здобуті як у формальній, так і неформальній освіті. Аплікант може отримати від 26 до 30 кредитів. Навчання в 11 та 12 класі — лише у формальній освіті, тобто саме у Школі для дорослих, де упродовж навчального року дорослий учень може здобути 12 кредитів (Adult High School, 2024). Навчання у Школах для дорослих є безкоштовним, освітній процес розпочинається у вересні, листопаді, лютому та квітні.

Дорослим пропонуються програми, спрямовані на особистісний розвиток — Learn4Life — «навчатися для життя», які є достатньо диверсифікованими. Так, на зимовий семестр у 2024 р. на вибір пропонуються 18 категорій курсів, зокрема мистецтво, бізнес і фінанси, комунікації, комп'ютерна справа, ремесла, хореографія, фітнес, їжа, ігри та хобі, здоров'я та добробут, дизайн приміщень, мови, музика, саморозвиток, спорт та ін. Кожна категорія містить перелік курсів із зазначенням школи, яка проводитиме заняття, а також днів і годин навчання (Learn4Life, 2024).

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). Формальна освіта в Канаді має достатній потенціал для навчання дорослих мігрантів, водночас вона не є гнучкою, а в деяких випадках не відповідає їх потребам. Тому у навчанні дорослих мігрантів все більшої вагомості набуває неформальна та інформальна освіта. Громади провінцій та територій Канади можуть запропонувати широкий спектр навчальних програм, які: відповідають потребам мігрантів і потребам громади; не є формалізованими; легко адаптуються і дозволяють побудувати індивідуальну освітню траєкторію (обирати зручний час, швидкість навчання, стиль навчання, обсяги інформації); є взаємовигідними для обох сторін — мігранта і громади; забезпечують вивчення однієї з офіційних мов країни безпосередньо в мовному середовищі під час щоденної суспільної діяльності (відвідування державних установ, лікаря, здійснення покупок в магазині, аптеці та ін.). Тож цілком закономірно, що нині в Канаді широко використовуються можливості саме неформальної та інформальної освіти для інтеграції мігрантів у канадське суспільство (Білан, 2024, с. 100–101).

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 (Іжевська, 2005).

Міжнародна співпраця Канади у сфері освіти дорослих здійснюється через Міжнародний конгрес університетів безперервної освіти та ЮНЕСКО.

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. Консорціуми — 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).

Освітні послуги дорослим надають професійні організації, об'єднання, 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).

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 уможливорює неперервність професійного розвитку, а також розвиток умінь і навичок використання ІКТ (Canada. Council of Ministers of Education, 2008a; Canadian Council on Learning, 2011).

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).

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);

- 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. 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.

- 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).

Усі асоціації є членами Міжнародної ради з освіти дорослих (International Council for Adult Education — ICAE) та інших міжнародних організацій, що уможлиблює їх участь у формуванні європейської політики освіти дорослих та розбудові канадської системи освіти дорослих з урахуванням світових тенденцій.

Китайська Народна Республіка

У 1987 р. китайський уряд визначив, що освіта дорослих є основним елементом модернізації країни. Так, у «Керівництві з освітніх реформ і розвитку Китаю» (1993 р.) було зазначено, що освіта дорослих — це нова система, яка здійснює вагомий внесок у безперервну освіту і сталий розвиток нації», вона є необхідною умовою розвитку економіки, прогресу науки і техніки сучасного суспільства.

Китай має одну із найбільш диверсифікованих систем освіти дорослих у світі. У країні освіта дорослих виконує декілька функцій: дає «другий освітній шанс» тим, хто прагне доповнити освіту в початковій, середній школі та вищих навчальних закладах; забезпечує додаткове навчання та професійне удосконалення дорослих, які працюють; реалізує освітньо-культурні програми для дорослих.

У 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.

У країні створено Департамент професійної освіти та освіти дорослих. Китайська національна комісія у справах ЮНЕСКО об'єднала експертів і вчених з Китайської асоціації освіти дорослих, Китайського національного інституту досліджень у галузі освіти та інших установ. Їх зусиллями впродовж 1997–2007 рр. було зібрано матеріали і дані про розвиток освіти дорослих, які покладено в основу Національної доповіді про розвиток і сучасний стан освіти та навчання дорослих у Китаї.

Система освіти Китайської Народної Республіки включає систему професійної освіти і освіти дорослих, яка має п'ять основних ланок:

- 1) початкова освіта дорослих (зокрема класи грамотності);
- 2) середня і вища освіта дорослих;
- 3) різні види дистанційної освіти, заочне навчання;
- 4) освіта у вільний час для сертифікованої шкільної освіти;
- 5) навчання на короткотривалих курсах.

Історична назва освіти дорослих Китаю — «робітничо-селянська освіта» або «освіта, що набувається у позаробочий час». З 1990-х рр., з розширенням сфери і форм освіти, вона офіційно набула назву «освіта дорослих». У 2000 р. у країні було введено систему обов'язкової початкової освіти, спрямовану на ліквідацію неписьменності серед молоді та людей середнього і старшого віку, а також було значно розширено вплив вищої освіти, коли кількість студентів збільшено з 7 до 16 млн. осіб, що загалом сприяло активному розвитку освіти дорослого населення. Таким чином, з 2000-х рр. освіту дорослих включено до системи освіти впродовж життя.

У країні традиційно існують дві форми освіти дорослих: формальна (передбачає отримання диплома) і неформальна (без

отримання диплома). Формальна освіта має чотири рівні (початкова, середня, вища й післядипломна) і передбачає навчання на основних і спеціальних відділеннях університетів, інститутів, коледжів, технікумів та шкіл, а також навчання у телеуніверситетах та через інші дистанційні форми (Лук'янова, 2016, с. 82).

Неформальна освіта спрямована на ліквідацію неписьменності, здобуття практичних навичок, попереднє навчання за місцем роботи, продовження навчання після закінчення вищих навчальних закладів та ін. (Лук'янова, 2016, с. 82).

У КНР активно розвивається освіта впродовж життя, яка передбачає популяризацію культурних знань переважно серед зайнятих осіб, професійну підготовку безробітних або тих, хто бажає змінити професію, підвищити рівень класифікації; задоволення запитів тих, хто має певну освіту, зокрема вищу, але потребує оновлення знань; задоволення духовних запитів громадян, впровадження здорового та культурного способу життя. Китайський уряд реалізує політику всебічного розвитку особистості, встановлюючи і зміцнюючи зв'язки й контакти для отримання освіти різних ступенів і категорій, стимулюючи людей поетапно завершувати освіту і продовжувати вчитися.

У системі навчальних закладів різного типу для дорослих реалізується принцип «однаковий рівень, однакові стандарти». У 1990 р. у Китаї працювало 1 300 вищих шкіл для дорослих, у яких навчалося понад 1,5 млн. осіб; функціонувало 58 000 середніх шкіл для понад 15 млн. дорослих учнів та понад 250 тис. початкових шкіл, у яких навчалося майже 23 млн. осіб (Pachocinski, 2000, с. 81–84). Навчання у школах для дорослих відбувається в різному режимі навчання: денному, вечірньому, заочному, екстерном або змінному. Більшість навчальних витрат бере на себе держава, проте учні або студенти вносять невелику платню.

Нині у країні відкрито велику кількість професійних навчальних закладів різного типу і ступеня, зокрема центри професійної підготовки, центри підвищення кваліфікації робітників і службовців, курси технічної підготовки для дорослих. Набули поширення різноманітні форми продовження загальної освіти та підвищення професійної кваліфікації дорослих. Окрім того, існує система професійної перепідготовки для осіб, що втратили роботу на державних підприємствах.

Освіта дорослих здійснюється за різними формами: аудиторне навчання (повний навчальний день), заочне навчання із забезпеченням аудіовізуальними навчальними посібниками, навчання з повним або частковими відривом від виробництва, вечірнє навчання та інше.

Останніми роками було оновлено навчальні приміщення, лабораторне обладнання, підвищена кваліфікація викладацького складу у вищих навчальних закладах для дорослих, значно поліпшено якість та ефективність навчання. Навчання дорослих є однією з важливих складових народної освіти сучасного Китаю.

Королівство Іспанія

Освіта дорослих в Іспанії є важливим елементом національної освітньої системи, спрямованим на задоволення потреб у навчанні дорослого населення. Система базується на законодавстві та інституційній підтримці і сприяє інтеграції, професійному розвитку та особистісному зростанню.

Провідними цілями освіти дорослих в країні є: ліквідація функціональної неграмотності, підвищення професійної кваліфікації, соціальна та культурна інтеграція, особливо для мігрантів, підготовка до отримання офіційних сертифікатів про освіту, розвиток особистих інтересів через неформальну освіту (López & Navarro, 2020).

Інституційна структура освіти дорослих Іспанії має три складові:

- ✓ Центри освіти для дорослих (Centros de Educación de Personas Adultas, CEPA) забезпечують базову освіту, професійну підготовку та курси для дорослих.
- ✓ Національна система професійної освіти пропонує курси для дорослих, які бажають підвищити кваліфікацію або здобути нову професію.
- ✓ Приватні установи та неурядові організації проводять курси для неформального навчання.

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 Cualificación 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 Educación Secundaria». У більшості областей Іспанії ця освіта поділяється на три етапи. Перші два — початкова освіта, третій — навчання для отримання сертифікату «Graduado en Educación 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.

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).

У вересні 2003 р. був виданий Національний каталог професійних кваліфікацій (Catalogo 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 учених, 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 (Лук'янова, 2016, с. 85).

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 уможливорює навчання осіб, які проживають у сільських та віддалених місцевостях (OECD, 2006).

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.

Неформальна освіта активно впроваджується при навчанні мігрантів і циган, а також інших маргінальних верств населення, таких як літні люди, жінки, іммігранти, інваліди (UNESCO, 2009). 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.

Провідними тенденціями, які увиразнюють сучасний стан освіти дорослих в Іспанії є:

- ✓ Діджиталізація освіти — зростає популярність онлайн-курсів і змішаних форм навчання.

- ✓ Інтеграція мігрантів — освіта дорослих є важливим інструментом для соціальної адаптації та інтеграції іммігрантів.

- ✓ Сприяння навчанні протягом життя — Іспанія активно підтримує концепцію *lifelong learning*, пропонуючи гнучкі навчальні програми (Gómez & Fernández, 2019).

З поміж проблем і викликів, притаманних сучасному періоду освіти дорослих Іспанії, слід назвати нерівномірний доступ до освітніх програм у різних регіонах, обмежене фінансування деяких програм, особливо в сільській місцевості, потреба в підвищенні цифрової грамотності серед дорослого населення.

Водночас, освіта дорослих в Іспанії є ключовим інструментом соціального та економічного розвитку. Вона сприяє інтеграції, зменшенню соціальної нерівності та підвищенню конкурентоспроможності дорослого населення. Подальший розвиток цієї системи вимагає інновацій, розширення доступу до освітніх послуг та збільшення фінансування.

Республіка Польща

Сучасна система освіти дорослих у Польщі має суспільно-державний характер, є варіативною і гнучкою, побудована з урахуванням різноманітних потреб дорослого населення щодо навчання впродовж життя. У її фінансуванні передбачено кошти з різних джерел: структурних фондів, державного бюджету, доходів органів місцевого самоврядування, від роботодавців.

Систему освіти дорослих у Польщі має дві контекстуальні складові: 1) це відкрита, гнучка, багатoproфільна навчально-адаптивна структура, яка складається з взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних елементів, що забезпечують її неперервний розвиток; 2), це соціальний інститут, який виконує певні соціальні функції, відповідні соціальним запитам суспільства щодо професійного розвитку й особистісної самореалізації. Визначальними рисами системи освіти дорослих у Польщі є доступність, багатовекторність освітніх послуг, наявність розгалуженої мережі інституцій неформальної освіти дорослих.

У сучасній Польщі освіта дорослих є достатньо розгалуженою і здійснюється у закладах різного типу: початкових школах для дорослих; середніх школах для дорослих; гімназіях для дорослих; поліцейських школах (займають проміжне положення між середніми і вищими закладами освіти); поліцейських школах з правами державної поліцейської школи; вищих школах; закладах післядипломної освіти; осередках позашкільної освіти дорослих (центри практичного навчання; центри професійної та неперервної освіти, кваліфікаційні професійні курси, курсове навчання (курси загальних компетентностей, заочні курси, підготовка до складання екзамену matura)); центрах зайнятості, народних університетах, відкритих університетах, університетах третього віку.

Конкретизуємо діяльність окремих типів закладів для дорослих. Школи для дорослих у сучасній Польщі називаються поліце-

альними Освітні пропозиції у поліцеальних школах дуже широкі, а тривалість навчання залежить від спеціальності. Так навчання може тривати від 2,5 років (зубний технік; технік електрорадіолог); 2 роки (технік ортопед, ветеринар, оптик, фармацевт, масажист; технік косметології, SPA; дитячий опікун; технік-інформатик; технік телеінформатики; технік бухгалтерського обліку; технік адміністрації (офіс менеджер); декоратор інтер'єру; 1 рік (асистент стоматолога, медичний опікун, дієтолог, реабілітолог, комп'ютерна графіка, асистент вчителя у початковій школі, фітнес-інструктор, флорист, візажист, стиліст, майстер манікюру) (Поліцеальні школи в Польщі).

Центри практичного навчання (Centrum Kształcenia Praktycznego, СКР) є державними установами, створені на базі навчальних майстерень професійних училищ і являють собою бюджетні одиниці повіту чи міста. Центри неперервної освіти (centrum kształcenia ustawicznego, СКУ) — це багатовідомчі установи, розташовані у великих і середніх містах. Вони поєднують у собі загальноосвітні школи для працюючих (вечірня, заочна форма навчання), поліцеальні школи, кваліфікаційні професійні курси та різні типи короткострокових курсів для дорослих. Наприкінці навчання дорослим необхідно скласти кваліфікаційний іспит. Центри неперервної освіти також пропонують навчання на короткострокових професійних курсах тривалістю від кількох місяців дорoku (Васильєва, 2021).

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).

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.

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 відчувати власну значущість) (Lubryczynska, 2005) 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 підкреслити, що під впливом соціально-політичних змін, які відбувалися у країні, зазнавала змін і система освіти дорослих. Так, у другій половині XX ст. — на початку XXI ст. (останні 50–60 років), у освіті дорослих відбувалися суттєві трансформації, що дало підстави для певної періодизації. Умовно можна виокремити соціалістичний, постсоціалістичний і сучасний періоди. У дослідженні О. Пастушок (2018) виокремлено три періоди, передумови розвитку освіти дорослих у Польщі.

Перший етап, так званий період «старої культури» освіти дорослих, тривав до політичного зламу 1989 р. Характерними ознаками освіти дорослих цього часу були статичність, односторонність, навчання не передбачало різноманітність форм, 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 після 1989 р. під впливом політичних змін. Так, у результаті звільнення освіти від ідеологічного впливу відбулися зміни і в системі освіти дорослих: освітній ринок вже представляли інші стейкхолдери: спілки, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, осередки.

За висновками А. Клім-Клімашевської (2016), сучасна система освіти дорослих у Польщі має «суспільно-державний характер,

є варіативною і гнучкою, побудована з урахуванням різноманітних потреб дорослого населення щодо продовження навчання». 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).

Тенденції розвитку освіти дорослих, що сформувалися у Польщі на початку 2000-х рр. зумовлені суттєвими трансформаціями ринку праці, й спонукають до перенавчання, набуття додаткових спеціальностей. Неабияку роль у цьому процесі відіграє демографічна криза (зниження народжуваності, старіння населення), наплив великої кількості мігрантів, зниження кількості робочих місць у виробничому сектору польської економіки.

Скандинавські країни

До скандинавських країн традиційно відносять Данію, Норвегію та Швецію. Водночас Фінляндія та Ісландія, разом із Данією, Норвегією та Швецією формують так звані Північні (Nordic) країни. Скандинавські країни вважаються одними з найуспішніших у світі в організації освіти дорослих.

Система освіти дорослих у скандинавських країнах є прикладом інклюзивного підходу до навчання впродовж життя й спрямована на забезпечення доступу до освіти для всіх, незалежно від віку, соціального чи економічного статусу. Вона є пріоритетним напрямом у співробітництві скандинавських країн. З метою розвитку цього процесу у 2004 р. було створено Північну мережу з освіти дорослих (Nordiskt Nätverk För Vuxnas lärande, nd) — так званий Північний проєкт 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 та передумовою розвитку загальної освітньої політики цих країн, забезпечуючи її ефективне функціонування та впливаючи на ефективність і динаміку змін.

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. 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 (Лук'янова, 2016, с. 87).

Освіта дорослих у скандинавських країнах має два аспекти, які вирізняють її існування: глобальний та локальний. Їх взаємодія є діалектичною (Anweiler, 1999). У першому аспекті провідним є вплив загальноглобалізаційних 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 проєкти; 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.

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).

Фінансування освіти дорослих у скандинавських країнах має сукупність рис, які забезпечують її доступність та високу якість:

1. Державне фінансування. Значна частина фінансування освіти дорослих походить з державного бюджету. Уряди виділяють гроші на підвищення кваліфікації, професійну освіту, мовні курси для мігрантів тощо. Міські органи влади також надають фінансову підтримку програмам освіти дорослих, особливо в сільській місцевості.

2. Фонди підтримки освіти дорослих. У деяких країнах, наприклад у Швеції, існують спеціальні фонди, які фінансують програми для дорослих. Це дозволяє організовувати безкоштовні або субсидовані курси для різних категорій населення.

3. Індивідуальні освітні гранти та кредити. У Скандинавії діють системи освітніх грантів і кредитів. Дорослі можуть отримувати фінансову допомогу для навчання, яка покриває витрати на навчання, матеріали та навіть проживання.

4. Підтримка з боку роботодавців. Багато роботодавців фінансують навчання своїх працівників, покриваючи витрати на професійні курси або організовуючи корпоративне навчання. У деяких випадках профспілки також беруть участь у фінансуванні

освіти дорослих, особливо коли це спрямовано на підвищення кваліфікації.

5. Безкоштовні програми для вразливих груп. Для безробітних, мігрантів та осіб з обмеженими можливостями часто організовують безкоштовні курси, фінансовані державою або через міжнародні програми (наприклад, ЄС у Фінляндії).

Останніми роками багато коштів вкладається в розвиток онлайн-освіти для дорослих. Це дозволяє охопити ширшу аудиторію та забезпечити гнучкість навчання.

Отже, багатоджерельне фінансування забезпечує широкі можливості для освіти різних категорій дорослих.

Таким чином, створена загальнонаціональна скандинавська система освіти дорослих базується на принципах рівності, доступності та підтримки всього життя. Забезпечує інтеграцію систем освіти дорослих цих країн у єдиний скандинавський освітній простір, враховує міжнародні тенденції та впливи, проте ґрунтується на певних місцевих цінностях та методах.

Сполучені Штати Америки

Система освіти дорослих у США є добре структурованою та орієнтованою на задоволення потреб різних груп населення. Вона охоплює широкий спектр програм та ініціатив, спрямованих на підвищення освітнього рівня, професійної кваліфікації та інтеграції у суспільство.

Основними цілями освіти дорослих у США є:

- підвищення рівня грамотності,
- професійна підготовка та перекваліфікація,
- розвиток громадянської освіти,
- підтримка осіб з особливими потребами.

Загалом освіту дорослих у США вирізняють такі особливості як інклюзивність, гнучкість і практична спрямованість.

Система освіти дорослих країни має трирівневу структуру:

1. Федеральний рівень;
2. Рівень штату,
3. Локальний рівень.

Федеральний рівень. федеральна підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується сукупністю законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою. Наприклад, *Workforce*

Innovation and Opportunity Act (WIOA) акт визначає основні цілі та принципи навчання дорослих і виділяє гранти штатам для реалізації програм із базової грамотності, навчання англійської мови та підготовки до отримання середньої освіти. Реалізацію федеральних програм координують Міністерство освіти (Department of Education) і Міністерство праці (Department of Labor). Вони розробляють політику, критерії фінансування та надають підтримку у вигляді грантів.

Рівень штатів та місцевих громад. Департаменти освіти штатів отримують кошти з федерального бюджету, а також виділяють власні. Вони визначають порядок сертифікації навчальних центрів, розробляють чи затверджують програми, відповідають за розподіл коштів поміж місцевих установ.

Місцеві органи самоврядування (локальний рівень) — також можуть підтримувати освітні проєкти дорослих, співпрацювати з громадами, роботодавцями та неприбутковими організаціями, щоб урізноманітнити та розширити доступ до програм навчання. 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.

Ключові напрямки навчання освіти дорослих США:

1. Здобуття базової та середньої освіти. GED (General Educational Development) — офіційний іспит, успішне складання якого дає змогу отримати сертифікат, що прирівнюється до звичайного атестата зрілості. Програми навчання, спрямовані на підготовку до GED, охоплюють математику, читання, письмо, науку та суспільні науки (social studies).

2. Вивчення англійської мови (ESL). Поширене серед іммігрантів і тих, хто хоче покращити рівень володіння англійською для отримання кращої роботи чи успішного вступу до коледжу.

3. Професійне навчання та перепідготовка (Workforce Development). Охоплює підготовку робітників до затребуваних професій: медичний персонал середньої ланки, фахівці з інформаційних технологій, HVAC-техніки, зварювальники, електрики тощо. Співпраця з роботодавцями дає змогу адаптувати програми навчання до реальних потреб ринку праці.

4. Неперервна освіта (Continuing Education). Курси підвищення кваліфікації, спеціалізовані тренінги та семінари для тих, хто бажає вдосконалити професійні навички (наприклад, проєктний менеджмент, маркетинг, робота з новим програмним забезпеченням).

Сучасна освіта дорослих у США має розгалужену мережу провайдерів. Коледжі та університети запроваджують 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) — приватна некомерційна організація, яка збирає інформацію у галузі вищої освіти у 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.

Декілька організацій у США займаються питаннями освіти дорослих американців. Зокрема діяльність *Комітету Сенату з освіти та праці (United States House Committee on Education and Labor, nd)* 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).

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 розвитку (*AGC's Education & Training Overview*).

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 уможливорює отримання нової роботи, професії, другої освіти, сприяє підвищенню кваліфікації, розвитку кар'єри, реалізації потенціалу працівника

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 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 рівнях.

Асоціація професійної освіти (Association of Career and Technical Education, nd) — національна некомерційна освітня організація (створена в 1926 р.). Її мета — підготовка молоді та дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи та сприяння успішній кар'єрі (*Association of Career and Technical Education*).

Значну роль в освіті дорослих США відіграють бібліотеки. Так, ще у 1926 р. Американська бібліотечна асоціація провела дослідження «Бібліотеки та освіта дорослих». Було створено Раду з бібліотечної і освіти дорослих (пізніше Рада освіти дорослих). Концепція бібліотеки як установи неперервної освіти для дорослих утвердилася в американському суспільстві (McCook, 2011). Багато бібліотек мають центри грамотності, інші пропонують консультації для дорослих або, принаймні, місце для викладачів, щоб зустрітися зі студентами.

Система освіти дорослих у США виконує важливу соціальну й економічну функцію, допомагаючи людям підвищити рівень освіти, здобути нову професію чи вдосконалити навички для кар'єрного росту. Завдяки державній підтримці, співпраці з роботодавцями та активній участі неприбуткових і приватних організацій, дорослі студенти мають широкий вибір програм і форматів

навчання (American Institutes for Research, 2020). Гнучкість графіка, доступність онлайн-курсів і орієнтація на реальні потреби ринку роблять цю систему потужним інструментом розвитку як для окремої людини, так і для суспільства загалом.

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. Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

Відповідальність за функціонування професійної освіти й навчання дорослих в Угорщині несе Міністерство фінансів. Основними завданнями Міністерства у сфері освіти дорослих є: створення нормативно-правової бази (закони, урядові постанови, укази міністрів); постійне оновлення Національного кваліфікаційного реєстру, забезпечення функціонування комітетів з питань регіонального розвитку та навчання дорослих; ліцензування освітніх послуг у сфері освіти дорослих; постійне оновлення національного списку експертів з освіти дорослих (Годлевська, 2019, 16).

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).

Освіта дорослих Угорщини знаходиться у юрисдикції Міністра освіти (Oktatási Minisztérium) і Національної ради підготовки дорослих (Országos Felnőttképzési Tanács), що складається з 13 членів.

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 дорослих

Фінансування освіти дорослих є багатоканальним: з центрального бюджету, від роботодавців, фонду робочого ринку, а також існують спеціальні стипендії (Magyarország Törvény LXXVII, 2013). Уряд надає підтримку для кожного учасника такої підготовки за умови отриманні першої кваліфікації за професією, прописаної у Національному реєстраторі підготовки. Уряд також виділяє кошти для підтримки інвалідів, які беруть участь у цій підготовці.

Освітні послуги дорослим надають громадські освітні інститути й вищі навчальні заклади, регіональні центри підготовки. Навчання також може здійснюватися і на підприємствах. Навчання дорослих може здійснюватися у закладах, що дають базову, середню та вищу освіту за денною, вечірньою, заочною та дистанційною формами навчання. Відповідно до профілів різних типів закладів, навчання дорослих можливе в сферах освіти дорослих, професійної освіти дорослих і навчання дорослих (*Adult learning in Hungary*, 2024).. 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 (Лук'янова, 2016, с. 94).

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. Центри встановлюють зв'язки з професійними школами, які працюють у тому ж регіоні (шко-

ли 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).

З метою забезпечення гнучкості для дорослих учнів, тривалість професійної освіти для дорослих може бути скорочена з кількома варіантами (кількість обов'язкових сесій може бути скорочена до 40% відсотків тих, що організовані в статусі навчання дорослих; з 1 липня 2023 року базова галузева освіта з навчання дорослих може частково здійснюватися за закритою системою дистанційного навчання (до 50 % обов'язкових годин, встановлених для статусу студента). Попереднє навчання, попередні знання та професійний досвід можуть бути визнані, що може додатково скоротити час навчання (Adult learning in Hungary, 2024).

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).

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 чином:

- 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.

З 1 вересня 2020 р. необхідно отримати дозвіл на всі освітні заходи для дорослих, які частково або повністю фінансуються з державного бюджету чи гранту Європейського Союзу. Дозвіл надається для діяльності з навчання дорослих Управлінням округу Пешт (Adult learning in Hungary, 2024).

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):

1. Неоплачувана, як правило, відпустка 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 за-

кладів 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 професійний рівень, кваліфікацію або офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння.

Неперервність освіти дорослих у ГРЕТА забезпечується відповідними рівнями професійної кваліфікації:

- V рівень — аналог Сертифіката про професійну придатність (CAP) або Сертифіката професійних знань (BER);

- IV рівень — аналог Атестаата зрілості або Сертифіката професійних знань (BER);

- III рівень — аналог Сертифіката старшого інженера-техніка (BTS), Диплома про закінчення Технічного університету (DUT) або Свідоцтва про закінчення першого циклу вищого навчального закладу;

- II рівень — аналог Свідоцтва про закінчення другого циклу вищого навчального закладу.

Загалом освітня в освітній діяльності можна виокремити шість типів навчання дорослих відповідно до цілей. Зокрема це:

- 1) навчання, що уможлиблює 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);

б) 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 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 проєкти 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.

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. 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.

3.2. Законодавче врегулювання освіти дорослих у зарубіжних країнах

У більшості європейських країн існує законодавча основа щодо механізмів нормативно-правового урегулювання 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.

Історичні розвідки свідчать, що першими офіційно зафіксованими документами, які унормовують доступність дорослих до освіти, є:

- Створення першої школи для дорослих (*Ноттінгем, Велика Британія, 1798 р.*);
- Виокремлення у державному бюджеті спеціальної статті на дотації «народних селянських шкіл», що були прототипом народних вищих шкіл у Данії (*Данія, 1852 р.*);
- Прийняття Закону про суспільну освіту, спрямованого на підтримку створення вечірніх і недільних класів для дорослих, які не здобули освіти або прагнуть підвищити рівень своїх знань (*Іспанія, 1857 р.*);

- Визнання освіти дорослих та обов'язків держави щодо її підтримки (*Конституція Веймарської Республіки, 1919 р.*).

Варто згадати й про те, що одна з перших книг з проблем освіти дорослих «Історія виникнення й розвиток шкіл для дорослих» вийшла друком ще у 1816 р., автором якої був доктор Т. Поул.

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).

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.); Закон «Про навички та освіту після 16 років» (*Skills and Post-16 Education Act*) (2022).

У 2000 р. набув чинності Закон «Про освіту і професійну підготовку» (*Education and Vocational Training Act, 2000*), 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 університетів..

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 кваліфікації.

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.

Останніми роками у Великій Британії відбулися певні законодавчі нововведення, що прямо чи опосередковано впливають на систему освіти дорослих. Основна мета цих реформ полягає в узгодженні програм навчання із сучасними вимогами ринку праці, підвищенні доступності й гнучкості освітніх можливостей для дорослих, а також стимулюванні регіонального розвитку завдяки тіснішій співпраці навчальних закладів і роботодавців.

Найбільш суттєвою новацією є підготовка Закону про навички та освіту після 16 років (Skills and Post-16 Education Act, 2022), який отримав Королівську санкцію (Royal Assent) у квітні 2022 року. Цей закон визначає нові рамки для післяшкільної (post-16) і дорослої освіти, а також спрямований на посилення технічного та професійного навчання. Реалізація закону відбувалася через прийняття так званого плану вдосконалення локальних навичок Local Skills Improvement Plans (LSIPs) в якому роботодавці спільно з місцевими освітніми закладами визначають пріоритети навчання, потрібні для регіональних ринків праці. Було посилено роль технічної та професійної освіти, зокрема підтримку програм рівня T Levels (технічних кваліфікацій, аналогів іспитів A Levels, але з технічним спрямуванням) та розширено можливості для дорослих завдяки принципам «Lifetime Skills Guarantee» — урядовій

ініціативі, що гарантує безоплатні курси для отримання першої повної кваліфікації рівня 3 (еквівалент A Levels).

Слід підкреслити, що 2021 було створено Білу книгу “Skills for Jobs” (Department for Education, 2021), яка передувала ухваленню згаданого Закону і містила урядові пропозиції щодо модернізації системи післяшкільної освіти та професійного навчання в Англії (зокрема, для дорослого населення). У Книзі також наголошувалося на зближенні освітніх програм із реальними потребами ринку праці, а також на тіснішій співпраці коледжів і роботодавців.

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), який унормовував 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).

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). 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 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» (Лук'янова, 2016, с. 105)

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 школах (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'язаний 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 на-

вчальні 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)

Починаючи з ухвалення нової редакції в 2015 році, до Закону вносилися поправки, що уточнювали або розширювали окремі аспекти, зокрема посилення контролю якості. Запроваджено конкретні вимоги до установ та організацій, які пропонують навчання дорослим (наприклад, критерії акредитації програм, кваліфікаційні вимоги до викладачів, вимоги до навчальних програм, що фінансуються державою).

Приведено у відповідність із законами про професійну освіту (*Kutseõppe seadus*), про визнання кваліфікацій (*Kutseseadus*), а також із загальним Законом про освіту (*Haridusseadus*).

Уточнено механізми виділення державних грантів і субсидій на розвиток програм для дорослого населення, зокрема для тих, хто перебуває на ринку праці у складній ситуації (безробітні, люди 50+ тощо).

Відповідно до цього Закону відбулися й інші зміни. Зокрема 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.

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.).

У 2003 р. відбулася так звана Реформа Моратті (Legge n. 53/2003), прийнята під час перебування на посаді міністра освіти Летиції Моратті, яка серед іншого містила положення про неперервне навчання (formazione continua) й підтвердила важливість освіти дорослих як складника державної освітньої політики.

Починаючи з 2000-х років, в Італії відбулися суттєві реформи у сфері освіти дорослих. Найбільший вплив мали Декрет

Починаючи з 2000-х років, в Італії відбулися суттєві реформи у сфері освіти дорослих. Найбільший вплив мали

Подальші нормативні акти, (Circolare MIUR n. 36/2014, Decreto Interministeriale 12 marzo 2015, Legge n. 107/2015 і DPR n. 263/2012 є ключовими документами, які вплинули на реорганізацію системи освіти дорослих і формальне запровадження CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) — провінційні центри освіти дорослих Було визначено нову структуру та функції цих центрів, які замінили попередні СТР (Centri Territoriali Permanenti) і школи вечірньої форми навчання.

Інституціоналізація CPIA дозволила створити єдину мережу державних центрів, які відповідають за базову середню освіту (перший рівень), середню професійну та технічну освіту (другий рівень), а також мовну і соціокультурну інтеграцію іноземців.

Означені законодавчі акти конкретизували модель організації, програми навчання та фінансування. Завдяки цим змінам освіта дорослих в Італії набула більш чіткої структури й державної підтримки, з акцентом на соціальну інтеграцію, професійні навички та визнання попереднього навчального досвіду.

У Канаді немає єдиного загальнодержавного закону про освіту дорослих. Натомість діє поєднання:

Провінційних і територіальних актів (Education Act, School Act, Post-secondary Learning Act тощо), що регулюють шкільну та післяшкільну освіту, а також визначають рамки для програм для дорослих та *Федеральних ініціатив і програм* (Canada Training Benefit, Canada Job Grant, Employment Insurance Act, Adult Learning and Literacy Programs), котрі забезпечують фінансування, координацію та розвиток стратегічних пріоритетів (наприклад, грамотність, професійні навички, інтеграція іммігрантів).

Такий підхід відображає федеративну природу Канади, де кожна провінція чи територія має чимало автономії в питаннях

організації й змісту дорослої освіти, а загальнодержавний уряд підтримує та доповнює ці зусилля програмами фінансування й стратегічного розвитку.

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). 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 — СМЕС), узгоджена на рівні Ради міністрів освіти Канади щодо основних принципів забезпечення якості навчання впродовж життя для всіх канадійців (СМЕС, 2008). 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 (СМЕС, 2008а).

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. С. I-13.3, р. 9, 2003), в якому визначено сутність освіти дорослих та основні підходи до її реалізації у провінції.

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) Через рік провінція Нова Скотія прийняла Закон «Про навчання дорослих провінції Нова Скотія» (Adult Learning Act: Results of Consultation, 2010 р.), спрямований на посилення стандартизації програм навчання дорослих у провінції.

У Канаді існують Федеральні програми та акти, що підтримують освіту дорослих. Наприклад, Допомога на навчання (Canada

Training Benefit в Канаді) та грант на роботу в Канаді (Canada Job Grant). Хоча ці програми безпосередньо не є «законами» про освіту, але вони запроваджені федеральним урядом у партнерстві з провінціями і надають фінансування роботодавцям і працівникам для перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих. *Employment Insurance Act* — діє в межах програм зайнятості (Employment Benefits and Support Measures) передбачено, що особи, які отримують страхові виплати з безробіття, можуть брати участь у тренінгах та освітніх курсах для дорослих. Управління здійснюється за допомогою угод про розвиток ринку праці (Labour Market Development Agreements) між урядом Канади та окремими провінціями/територіями.

Adult Learning, Literacy and Essential Skills Program — федеральна ініціатива, яка координується за участю Міністерства зайнятості і соціального розвитку Канади (ESDC) і спрямована на розвиток базових навичок (грамотність, рахування, цифрова компетентність) у дорослих, фінансує громадські організації, освітні установи й дослідницькі проекти.

У *Kumai* окремого закону про освіту дорослих немає.

Починаючи з 1980 р., в країні було прийнято ряд освітніх законів і нормативних актів, які певним чином стосувалися освіти дорослих. Зокрема 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). 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. Система освіти дорослих в Іспанії (*Educación de Personas Adultas*) регулюється здебільшого загальними законами в галузі освіти (так званими *Leyes Orgánicas*), а також окремими королівськими декретами (*Reales Decretos*), які конкретизують організацію, зміст та умови навчання дорослих.

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.

Загалом у Законі виокремлено три основні сфери, що стосуються освіти дорослих (*Ley Ministerio de Educación 1: Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990*). 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 І і ІІІ наголошено, що студентам, які не можуть навчатися стаціонарно, влада повинна створити умови для навчання за дистанційною формою.

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) набути, 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 (ЕАЕА, 2011). Закон визначає такі цілі освіти дорослих: надати можливість дорослим здобути базову освіту; підвищити професійну кваліфікацію або набути 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 типи професійного навчання: для молоді у початковий період навчання, для безробітних і для тих, хто працює.

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) «Органічний закон 2/2006 про освіту» регулює діяльність усіх неуніверситетських навчальних закладів (*Ley Orgánica 2: de Educación*, 2006), а «Органічний закон 4/2007» (*Ley Orgánica 4: por la que se modifica*, 2007) має певні доповнення до «Органічного закону 6/2001 про університети» та визначає специфіку вищої освіти.

Остання суттєва реформа — LOMLOE (2020) — модернізувала положення щодо дорослої освіти, наголосила на гнучких і компетентнісних підходах, а також розширила права дорослих на здобуття базової та середньої освіти у різних форматах.

Окрім «великих» органічних законів, існує низка *королівських декретів* і міністерських наказів, які безпосередньо регулюють аспекти організації, тривалості та змісту програм для дорослих:

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Установлює базовий навчальний план (*currículo básico*) для обов'язкової середньої

освіти й *Bachillerato*. Містить положення, які можна застосовувати й для програм для дорослих, що здобувають диплом ESO або *Bachillerato*.

Real Decreto 562/2017, de 2 de junio (та іню). Уточнюють аспекти організації навчальних курсів для отримання *Graduado en ESO* дорослими. Запроваджують детальні умови й процедури оцінювання.

Ministerські накази (Ordenes Ministeriales). Регулюють специфіку іспитів для осіб, які самостійно здобувають обов'язкову середню освіту (іспити «*por libre*»), а також умови визнання попереднього навчання.

Оскільки Іспанія має децентралізовану систему управління освітою, *автономні співтовариства (comunidades autónomas)* видають власні нормативні акти (*Decretos Autonómicos, Órdenes*) для конкретного регіону, проте вони узгоджені з рамковими вимогами загальнодержавних законів.

Загалом сучасне іспанське законодавство з освіти дорослих зорієнтоване на підвищення доступності, гнучкості та якості освітніх програм, з урахуванням потреб різноманітних груп дорослого населення.

Республіки Косово. 15 травня 2001 р. Асамблея ухвалила Закон про освіту і навчання дорослих (*Law № 02/1-24 for adult education and training, 2001*).

Закон має такі розділи: спеціальне забезпечення, освітні програми, умови, заклади оцінювання, управління, фінансування, адміністративні санкції. Провідні дефініції, які використовуються у Законі: дорослі, освіта і навчання дорослих, заклади освіти і навчання, адаптація системи освіти дорослих, андрагог, сертифікація, е-навчання, неформальна освіта, формальна освіта, неформальне навчання, компенсаторне навчання, навчання впродовж життя, оцінювання навчання та ін.

Метою Закону є сприяння навчанню впродовж життя для всіх людей. Закон встановлює рамки для забезпечення навчання дорослих, зокрема компенсаторного навчання та інших видів освіти і професійної підготовки для дорослих, які не регулюються Законами про початкову і середню освіту, вищу освіту, Законом про професійну освіту і навчання. Рамки не поширюються на навчання дорослих, передбачене статутними документами ін-

ших урядових установ, (наприклад, розпорядження 2001/19 (зі змінами) або, яке відбувається за межами освітніх і навчальних закладів, що регулюються цим Законом.

У Законі акцентовано увагу на тому, що Міністерство освіти, науки і технологій має в рамках своїх правових обов'язків створювати необхідні умови для дорослих, що навчаються, задля набуття знань і навичок відповідно до власних потреб та інтересів суспільства.

Республіка Польща. У законодавстві країни 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 зазначається, 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, екстернату 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).

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'язано-го 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).

У 2012 р. набули чинності чотири правові акти — зміни до Закону «Про систему освіти»: перші два були прийняті ще в 2011 р., наступні — 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 організовують 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) 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).

У 2016 р. було прийнято новий Закон «Про систему освіти» (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016*), більшість положень якого замінює попередній Закон «Про систему освіти» (*Ustawa o systemie*

oświaty 1991 року). Утім, деякі статті щодо освіти дорослих продовжують діяти, зокрема ті, що стосуються: організації екзаменів для здобуття свідоцтва про базову чи середню освіту в позашкільних формах; особливостей діяльності Центрів неперервної освіти (*Centra Kształcenia Ustawicznego*) й Центрів практичної підготовки (*Centra Kształcenia Praktycznego*), а також умов фінансування курсів для дорослих (поряд із нормами з «Prawo oświatowe»).

Закон 2016р. формулює загальні принципи функціонування системи освіти, зокрема й для дорослих, установлює організаційні рамки для шкільних та позашкільних форм навчання дорослих (вечірні школи, заочне навчання, курси тощо). Разом із підзаконними актами (розпорядженнями міністра) визначає вимоги до програм, умови зарахування, тривалість навчання і порядок фінансування.

Після ухвалення закону про освіту 2016 було видано низку підзаконних актів — розпоряджень, постанов, які деталізують, як саме функціонує система навчання дорослих.

У 2015 р. було прийнято закон про зінтегровану систему кваліфікації (*Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*, 2015).

Цей закон запровадив у Польщі рамку кваліфікацій (*Polska Rama Kwalifikacji*) і механізми, що дозволяють формально визнавати результати навчання, здобуті не лише у формальній освіті, а й неформальним та інформальним шляхом (наприклад, на курсах, тренінгах, через практичний досвід). Важливо для дорослих, які прагнуть підтвердити свої професійні навички чи підвищити кваліфікацію без проходження повної шкільної програми. Для освіти дорослих закон має значення, оскільки спрощує доступ до сертифікації навичок і компетенцій для тих, хто вже працює або бажає перепрофілюватися, а також сприяє розвитку навчальних програм для дорослого населення, орієнтованих на практичні результати, які можна визнати через ZSK.

Основним документом, згідно з яким вибудовується 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).

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 відповідальність держави і місцевих органів влади у цій сфері (Ministry of education, science and technology, 1998–2008).

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 відіграють 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).

Функціонує 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).

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).

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).

Закон «Про добробут людей похилого віку» стосується населення віком старше 64 років. Найбільш важливим законом про неперервну професійну освіту немолодих людей є Закон «Про поширення найму людей похилого віку» (Закон № 5882 від 1 липня 1992 р.) (Adult learning in Korea: review and agenda for the future. № 5882, 1992).

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), 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.).

На законодавчому рівні зусилля зазвичай спрямовувалися саме на формування «системи практичного розвитку людських ресурсів» (Lee, 2007). 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).

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, забезпе-

чення 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).

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).

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 — Центрів неперервної освіти.

У 2007 р. було прийнятий другий акт про неперервну освіту (Lifelong education act №9641, 2009). 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.

До Закону «Про неперервну освіту» (1999) згодом було прийнято ряд поправок. Поправка від 2011 року (Закон № 10523, чинний з липня 2011) уточнила вимоги до провайдерів неперервної освіти, запровадила додаткові процедури реєстрації й ліцензування для навчальних закладів, що надають освітні послуги дорослим. Поправка від 2013 року (Закон № 12040, чинний з серпня 2013) передбачила розширення ролі держави в підтримці програм для дорослих (зокрема, фінансування й експертизу навчальних програм), а також посилила захист прав «слухачів неперервної освіти» (*learners' rights*).

Поправка від 2015 року (Закон № 13483, чинний з липня 2015): Акцентувала на впровадженні ІТ-технологій та онлайн-форм навчання, запровадила норми щодо контролю якості дистанційної освіти дорослих.

Поправки у 2017–2020 рр. удосконалили процедуру визнання результатів навчання, здобутого поза формальними програмами (так звана *Academic Credit Bank System*). Передбачили поліпшен-

ня умов для університетів відкритого типу (Open Universities) та приватних інституцій, які пропонують курси для дорослого населення. Посилили вимоги до кваліфікації викладачів (інструкторів) та управління якістю навчального процесу.

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. XX 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 дозволя; 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 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 країн.

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 (Лук'янова, 2016, с. 122–123).

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). 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).

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).

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).

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 01.07.2011 р.

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 не обов'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). Повна середня освіта для дорослих дає знання і навички в обсязі гімназії.

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 проєктування 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.

Розглянемо основні їх положення.

Закон «Про освіту робітників» (Закон № 237, 1985 р.) — один із перших законів, що почав врегульовувати освіту дорослих у країні. Його мета полягала у наданні можливості малоосвіченим робітника 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 набути елементарних знань данської мови для підвищення шансів знайти роботу або продовжити освіту.

Метою Закону «Про відкриту освіту» (Закон № , 1989 р.) було дати дорослим широкий вибір здобуття професійної освіти. У якості відкритої освіти освітні установи пропонують професійну освіту на 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 десятирічної 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 нав-

чання. 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).

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 можливості», 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 визнаються 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).

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*). 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*). 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 навчанням юних дорослих американців, представників меншин, колишніх військових (Blake, nd).

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. С. 41, 2000*).

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 CI, 2001 р.), який набув чинності у січні 2002 р. (*Törvény CI: a felnőttképzésről*, 2001). Цей Закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

У вирішенні питань, які не врегульовуються Законом «Про освіту дорослих», керуються Законом «Про професійну освіту» (LXXVI, 2011 р.); Законом «Про суспільну освіту» (Закон LXXIX, 1993 р.), Законом «Про вищу освіту» (Закон LXXX, 2011 р.), з поправками 2017 р. Деякі питання регулюються робочим зібранням законів (закон XXII, 1992 р.), а також Законом «Про працевлаштування» (Закон IV 1991 р.).

1 липня 2013 р. набув чинності новий Закон «Про освіту дорослих» (*Törvény LXXVII: a felnőttképzésről*, 2013).

Закон врегульовує такі питання:

- 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 під-

готовки безробітним» (Törvény IV: a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról, 1991). 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), за яким відбувається регулювання професійної підготовки та її розвиток.

Франція має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих, відображені у відповідному законодавстві. Зокрема Асоціацію «Друзі освіти іноземців» (Saceres, 1964), 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, підприємств 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).

У 1968 р. було укладено угоди Гренеля (Le «Constat» ou les «Accords» de Grenelle, 1968). 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 зростаючими потребами в освіті дорослих і пропозиціями теоретиків неперервної освіти Франції було здійснено підготовку урядових рішень, що регулюють систему нав-

чання і професійного розвитку. Ця робота сприяла розробленню й прийняттю одного із перших у світі законів про неперервну освіту. 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: portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, 1971).

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 реформатуванні 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).

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 роботодав-

цям 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 роботодавців 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).

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, ухваленій головними соціальними партнерами 14 грудня 2013 р. Зокрема Закон встановлює персональний навчальний рахунок, який замінив DIF (індивідуальне право на освіту), починаючи з 1 січня 2015 р. На відміну від останнього він належатиме кожній людині упродовж усього її професійного життя, навіть у випадку безробіття (Loi №2014-288: relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, 2014).

Законодавство **Федеративної Республіки Німеччина** 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).

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» (Hochschulrahmengesetz, 1999 р.), «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 мініс-

терствам 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 відповідальності. Наприклад, Дирекція 3 відповідає за професійну освіту і навчання упродовж життя й поділяється на три секції, одна з яких (Секція 32) охоплює сферу освіти впродовж життя, освітніх досліджень і неперервного навчання. У своїй діяльності керуються Концепцією ціложиттєвого навчання, схваленою 23.04.2003 р.

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. З часом було внесено зміни й у положення щодо впливу політики ринку праці на освіту, що зміцнило безперервну професійну освіту.

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 освіти» 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 XX 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. Закон переглянуто та повторно ухвалено. Остаточоно він набув чинності 1 січня 2005 р. (Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz, 1999).

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 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 сприяння 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.

В **Японії** першим Законом, що урегулював взаємовідносини між працівниками і роботодавцями був Закон «Про трудові стандарти праці», прийнятий у 1947 р. (№ 49 від 7 квітня 1947 р.).

Пізніше було прийнято низку подібних Законів, зокрема Закон «Про розвиток людських ресурсів» (№ 64, 1969 р.). Стратегічні напрями розвитку людських ресурсів викладені у Восьмому базовому плані розвитку людських ресурсів Міністерства здоров'я, праці та добробуту Японії (липень 2006 р.).

Особлива увага у країні завжди приділялася створенню умов для розвитку особистості впродовж життя. Наприклад, *Доповнення № 40 від 8 травня 1978 р. до Закону «Про розвиток корпоративних проєктів працевлаштування» (№ 116 1961 р.)* визначає основну мету корпорації — поліпшення добробуту людини шляхом працевлаштування та поліпшення умов набуття навичок та мобільності; *Наказ Міністерства праці № 3 1987 р. щодо внесення*

змін до Закону «Про розвиток людських ресурсів» стосується покращення навчальних програм професійної підготовки; *Постанова Міністерства праці щодо внесення змін до Закону «Про розвиток людських ресурсів»* (№146 1991 р.) стосується певних курсів підготовки для слухачів професійних програм та ін.

В Японії протягом тривалого періоду ряд законів і стратегічних заходів було прийнято з метою забезпечення прав працівників. Приклади цього: Закон «Рівних можливостей працевлаштування (одержання робочого місця)», Закон «Трудових стандартів», Закон «Про відпустку по догляду за дитиною». Подібним чином Закон «Про професійні спілки» і Закон «Про робочі правила» разом із Законом «Про заходи щодо працевлаштування» (№132 від 1966 р.) регулюють принципи трудових взаємовідносин в окремих компаніях і в соціумі. Умови праці визначаються Законом «Про стандарти праці» (№49 1947 р.), доповнення, прийняті пізніше, стосуються тривалості контракту (розділ 14), терміну праці, фіксованого терміну контракту (з 1 до 3 років або з 3 до 5 років) (№104 2003 р.) (CEDEFOP, 2002).

Здійснений аналіз законодавчої бази окремих країн у галузі освіти дорослих дав підстави для певних висновків.

Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи:

Перша група — законодавства, засновані на цілісному й конретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966 р.; Естонії, 1993 р. (нова редакція 2009 р.), Норвегія, 2009 р.); Закон «Про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001 р.); Закон «Про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007 р.) та ін.

Друга група — законодавства, в яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, Закон «Про неформальну освіту дорослих» (1998 р., оновлений в 2010–2011 рр.), Закон «Про вищі народні школи» у Данії (Швеція, 1991 р.), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998 р.) та ін.

Водночас в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ «Про професійне навчання дорослих» (1998 р.), Закон «Про

неформальну освіту дорослих», що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010–2011 рр.; 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 для дорослих» (2003 р.).

3.3. Аналіз зарубіжних систем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих

У зарубіжних країнах проблемі підготовки фахівців для освіти дорослих давно приділяється значна увага. Наприклад, система підготовки андрагогів у скандинавських країнах існує з 1970 року і являє собою динамічне, ефективне утворення, що швидко та адекватно реагує на потреби суспільства, економіки й особистості (Огієнко, 2008, с. 148). У США Комісію професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education — CPAE) було створено у 1957 р. Головною метою її діяльності були розвиток і координація програм на здобуття бакалаврського, магістерського та докторського ступенів у галузі освіти дорослих (Mc Carron, 2006).

Сучасні системи підготовки фахівців-андрагогів для сфери освіти дорослих в країнах Європи розвиваються з урахуванням тенденцій загальноцивілізаційного розвитку і необхідності посилення інтеграції в світовий освітній простір. При цьому проблему підготовки фахівця-андрагога дедалі частіше розглядають на рівні глобальних проблем освіти, дослідження і вирішення яких вкрай необхідно для розвитку сучасного суспільства.

Отже, підтримуючи точку зору О. Огієнко, вважаємо, що зарубіжні країни мають цікавий досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, а створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей й завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн, зумовлюють доцільність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду європейських країн (Огієнко, 2008, с. 147).

Актуальність цього питання підтверджено багатьма міжнародними документами. Так у Гамбурській декларації «Порядок денний для майбутнього» записано, що ефективність функціону-

вання системи освіти дорослих суттєво залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих». Для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах. Проте нині статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення (UNESCO, 1997). Можна констатувати, що праць, в яких безпосередньо розкрито статус та описано ролі й функції андрагога, дуже мало, зазвичай «значно більше уваги в освіті дорослих приділяється учню, а не педагогу» (Boud, & Miller, 1998).

Безпосередньо дослідженням професійної підготовки андрагогів опікувалися зарубіжні й вітчизняні вчені, у працях яких розкрито різні аспекти означеної проблеми.

З-поміж інших, у полі зору дослідників були такі питання:

- аналіз загальноєвропейських ціннісно-цільових установок й перспектив професійної підготовки андрагогів (У. Гієре, И. Хенчке, М. Ноулз, Т. Сорочан та ін.);
- організація і зміст національних систем професійної підготовки фахівців-андрагогів (С. Брукфілд, Г. Богард, Р. Гриффін В. Макграф, О. Самойленко та ін.);
- інноваційні форми і технології організації підготовки фахівців-андрагогів відповідно до концепції безперервної освіти дорослих (Е. Холтон, Р. Свенсон, Л. Турос, Л. Огієнко, Л. Чугай та ін.).

Однак, не зважаючи на вагомий практичний доробок сучасних дослідників, проблема ефективної підготовки фахівців-андрагогів й надалі залишається вельми актуальною.

Останніми роками розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Це стосується як теоретико-методологічного, законодавчого, так і технологічного рівнів такої підготовки, спрямованої на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. Наприклад, польські науковці обґрунтовують наявність великої прогалини в андрагогічних дослідженнях щодо опрацювання моделі андрагога. Нині, вказує К. Верещиньскі у Польщі вчителі-предметники, на жаль, мало обізнані з андрагогічною проблематики. Саме тому достатньо

часто до роботи з дорослими залучаються люди випадкові, не підготовлені, які не усвідомлюють особливості навчальної ситуації (Wereszczyński, 2004).

Вивчення й узагальнення зарубіжних джерел, праць вітчизняних дослідників, урядових звітів та урахування інформації інтернет-сайтів університетів Великої Британії (Оксфорда, Кембріджа, Йорка та ін.), Польщі (Варшави, Вроцлава, Кракова та ін.), Словаччини (Баньської Бистриці, Прешова та ін.); Венесуели («Санто Домінго», «Симон Родрігес» та ін.) дали підстави для висновку про те, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій.

Тенденція перша. У зарубіжних країнах пріоритет професійної підготовки педагогів-андрагогів надається системі формальної освіти, зокрема вищій її ланці магістерського рівня, хоча достатньо поширеною є і бакалаврська (ліценціатська) підготовка. Така підготовка здійснюється переважно на базі університетів, які є провідними провайдерами, а також коледжів, громадських організацій та асоціацій. Вона може суттєво варіювати у залежності від статусу освітньої установи, місця роботи викладача. Наприклад, для роботи в університетах необхідно мати ступінь магістра, бакалавра або доктора, професора. Тоді як для роботи у сфері неформальної освіти достатньо сертифікату про закінчення школи, громадського коледжу (community college) або короткотермінових курсів для роботи з дорослими (Crandall, Ingersoll, & Lopez, 2008; Smith, 1996). Утім слід підкреслити, що останніми роками набуває поширення підготовка фахівців для системи дорослих і у неформальній системі.

Тенденція друга. Загалом система підготовки педагогічного персоналу для освіти є динамічною, гнучкою, адаптивною, здатною швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, економіки та особистості. Вона вирізняється різноманітністю форм і тривалістю навчання. Навчання може бути очним, очно-заочним, вечірнім, дистанційним, здійснюватися через Інтернет або в інтернет-мережах; може завершуватися отриманням диплома (державного зразка) або сертифіката (провайдера освіти); процес

навчання може тривати від кількох місяців до 2-3-х років) (Tight, 2003, с. 55-73; Venkataiah, 2002, с. 133).

Тенденція третя. Контроль за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців у системі освіти дорослих зазвичай здійснюється на державному й місцевому рівнях. Так на державному рівні відбувається контроль за удосконаленням підготовки викладачів з урахуванням зрослих професійних і особистісних вимог; на місцевому рівні численні організації з підвищення кваліфікації й обміну досвідом, а також професійні асоціації освіти дорослих зобов'язують, заохочують, спонукають викладачів співпрацювати з ними; на рівні освітніх установ і професійних об'єднань здійснюється навчання, стимулюється й підтримується постійний обмін досвідом педагогічного персоналу.

Тенденція четверта. Усі програми підготовки андрагогів спрямовані на формуванні п'яти основних видів компетентностей: спеціальної (власне андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної.

Водночас найбільш вагомою сучасною тенденцією, притаманною багатьом європейським країнам, є посилення уваги до проблем підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Передусім це пов'язано зі світовими соціально-економічними процесами інтеграції, інформатизації, збільшенням активного віку людини, міжкультурною взаємодією, зрослими міграційними процесами, збільшенням ролі людського капіталу, що загалом спонукають інтенсивний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих.

Проаналізуємо досвід підготовки педагогічного персоналу для дорослих в окремих зарубіжних країнах.

Досвід Великої Британії заслуговує на увагу.

Підготовка, неперервний професійний розвиток, компетентності й особисті здібності андрагогічного персоналу, який здійснює навчання дорослих, мають велике значення для забезпечення якості освіти. Проте наразі у Великій Британії не існує загальнонаціональної системи підготовки й розвитку педагогів для дорослих. Цей факт можна пояснити різноманітністю цільової аудиторії, в якій працює персонал, та відмінністю підсистем, в яких здійснюється надання навчальних послуг для дорослих, зокрема: неформальній (informal), корпоративній (corporate), подальшій

(further) та вищій освіті. Водночас у результаті освітніх реформ 2001–2008 рр., що відбулися у Великій Британії, було створено державні документи: «Статут Англії з кваліфікацій викладачів подальшої освіти дорослих» та «Статут Англії щодо постійного підвищення кваліфікації викладачів подальшої освіти дорослих», що регулюють діяльність, підготовку й підвищення кваліфікації викладачів в усій країні (The Further Education Teachers' Continuing Professional Development and Registration (England) Regulations, 2007; The Further Education Teachers' Qualifications (England) Regulations, 2007).

Цими документами усім педагогам системи освіти дорослих було рекомендовано, а з 2008 року стало обов'язковою вимогою, здобути «Диплом викладача в секторі безперервної освіти» або «Сертифікат з викладання в секторі безперервної освіти».

Власне підготовка може відбуватися у системі формальної освіти (бакалаврський, магістерський або докторський рівень) з отриманням диплому встановленого зразка та неформальної освіти за сертифікованими програмами з отриманням сертифікату. Для цього викладачу впродовж перших п'яти років роботи на посаді необхідно здобути кваліфікацію за фахом, пройти базову підготовку викладача освіти дорослих (post 16 Initial Teacher Training) та скласти іспит «Професійної формації для підтвердження професійних знань й навичок», набутих у процесі навчання.

Більшість викладачів освіти дорослих мають досвід роботи у певній сфері діяльності й перед тим, як здобути диплом у галузі освіти дорослих, вони працювали менеджерами різних рівнів, менторами, тренерами, тьюторами тощо. Отже, розпочинаючи навчання, вони, як правило, вже мають досвід викладацької роботи в галузі освіти дорослих, де можуть працювати в умовах як повної, так і часткової зайнятості.

Ті, хто тільки починають займатися викладанням у сфері освіти дорослих, як правило, не мають необхідної андрагогічної кваліфікації. Проте вони вже мають професію, якої навчають інших. Більшість із них починають вчитися викладати безпосередньо на робочому місці, в процесі самої викладацької діяльності, одночасно проходячи програми початкової педагогічної підготовки (initial teacher preparation — ІТП) / initial teacher training — ІТТ) або почат-

кової педагогічної освіти (initial teacher education — ITE). У таких програмах беруть участь близько 90 % викладачів-початківців. Їхнє навчання, крім теоретичної складової, передбачає інтенсивну практичну підготовку. Багато викладачів починають працювати на неповну зайнятість або працюють епізодично і лише згодом переходять до роботи на повну зайнятість (Gleeson, & James, 2007).

Мінімальним рівнем кваліфікації, необхідним для роботи у сфері подальшої освіти, в межах якої здійснюється навчальна діяльність у загальних (general) та спеціалізованих (для людей з особливими потребами) коледжах (specialist colleges), коледжах для підготовки до вступу в університет (sixth form colleges), центрах освіти дорослих та муніципальної освіти (adult and community education centres), закладах пенітенціарної системи, добровільних об'єднаннях, благодійних організаціях, системі виробничого навчання, є кваліфікація третього рівня у відповідній галузі за Міжнародним стандартом класифікації освіти (International Standard Classification of Education — ISCED 3). Крім того, бажаною, хоча й необов'язковою, є кваліфікація викладача, визнана Радою з галузевих навичок (Sector Skills Council) (Adult Education in UK, nd)..

Кваліфікація третього рівня для викладачів у сфері подальшої освіти надається після завершення вступного курсу до професії викладача. Кваліфікація четвертого рівня (Level 4 Certificate in Education and Training) передбачає розвиток практичних навичок викладання й вимагає проходження щонайменше тридцяти годин викладацької практики. Кваліфікація п'ятого рівня (Level 5 Diploma in Education and Training) — це загальновизнана повна кваліфікація в цій сфері, що передбачає стогодинну викладацьку практику, а також можливість спеціалізації. Її можна здобути, не маючи кваліфікацій попередніх рівнів. Ці освітні послуги надають коледжі, університети та інші провайдери, причому навчання може відбуватися як із відривом, так і без відриву від роботи (PROSPECTS, nd).

Документом, що підтверджує кваліфікацію фахівців у галузі освіти дорослих, є сертифікат про закінчення курсу навчання, який дає право на викладання у цій галузі — Postgraduate Certificate in Education (PGCEs). Навчання відбувається як із відривом, так і без відриву від роботи й передбачає один рік викладацької практики. Сертифікат підтверджує кваліфікацію

п'ятого рівня й крім того містить додаткові курси вищого рівня. Такий самий рівень кваліфікації підтверджує ще один поширений в освіті дорослих сертифікат — Certificate in Education (там само).

Крім сертифікованих програм, у освіті дорослих існує великий вибір програм, що завершуються здобуттям ученого ступеню. Ціла низка університетів пропонують бакалаврські, магістерські та докторські програми в цій галузі. Так, Університет Глазго (University of Glasgo) має магістерську програму з освіти дорослих і неперервної освіти, яка забезпечує теоретичне й філософське підґрунтя для практичної діяльності (University of Glasgow, nd). Університет Данді (University of Dundee) пропонує дистанційну магістерську програму в галузі навчання й розвитку громад. У цьому курсі використовується змішане навчання з поєднанням онлайн матеріалів, інформаційно-комунікаційних технологій, семінарів, підтримки тьюторів. Деякі модулі пропонуються на вибір, зокрема: менеджмент організації, залучення громад, міжпрофесійна співпраця, експериментальне дослідження (University of Dundee, nd).

Поряд із первинною підготовкою, важливою проблемою є подальший неперервний професійний розвиток андрагогічного персоналу впродовж усього періоду викладацької діяльності. За наявності у працівника кваліфікації п'ятого рівня він може подати заявку до Товариства освіти й професійної підготовки (Society for Education and Training — SET) на отримання статусу кваліфікованого викладача (Qualified Teacher Learning and Skills — QTLS), який підтверджує знання, уміння й навички на певному професійному рівні та сприяє кар'єрному зростанню. Організація забезпечує велику кількість різноманітних он-лайн та інших ресурсів, вебінарів, освітніх он-лайн програм, програмного забезпечення, семінарів. Різнноманітні курси й освітні заходи також пропонує Фонд освіти й професійної підготовки. Серед них — програми підвищення стандартів навчання й викладання англійської мови, математики, програми підтримки наставництва, он-лайн портал «Майстерність у лідерстві, менеджменті й управлінні» (Excellence in Leadership, Management and Governance — ELMAG), який містить курси зі стратегії розвитку, менеджменту організації, розробки курикулумів (PROSPECTS, nd).

Досвід Республіки Польща

Загалом Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Системна підготовка й підвищення кваліфікації педагогів для дорослих розпочалася ще у 1919 р. у центральному Бюро курсів для дорослих, яке з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Від самого початку діяльність Інституту відбувалася за різними напрямками, зокрема видавничо-методичним, дорадництво, інструкторська справа. Безпосередньо академічну підготовку андрагогів було започатковано у 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Заклад без перебільшення належав до закладів інноваційного типу, оскільки тут могли навчатися особи, які не отримали атестат про середню освіту.

Нині фах андрагога у Польщі вважається професією нового покоління, розвиток якої спонукала економічна ситуація в країні, потреба постійного особистого й професійного розвитку людини, набуття додаткових компетентностей для конкурентоспроможності на ринку праці. У новий державний класифікатор професій та спеціальностей професію андрагог було введено за номером 235101 й доволі велика кількість навчальних закладів різних форм власності пропонує підготовку фахівців за цією спеціальністю. В університетах також відбувається підготовка фахівців до роботи з дорослими за спорідненими професіями, зокрема едукатор дорослих, тренер, тренер-консультант, які також є офіційно визнаними і зафіксованими у новому класифікаторі професій та спеціальностей.

Підготовка фахівців у соціально-педагогічній сфері Польщі має ступеневу структуру і широкий спектр спеціальностей, зазначених на ринку праці кваліфікацій. Серед тих, які є предметом нашого дослідження, це — фахівець з питань кар'єри та безперервної освіти (*doradztwo zawodowe i edukacja ustawiczna*), фахівець з питань безперервної освіти та андрагогіки (*edukacja ustawiczna i andragogika*) тощо.

Як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, з притаманним високим рівнем професійної компетентності.

Напрямок підготовки «Андрагогіка» призначений для тих, хто хоче зосередити свою професійну діяльність саме на роботі

з дорослими, а не «працювати з дітьми або молоддю». Ідеальним кандидатом на навчання є людина, переконана, що можете вчитися усе своє життя й у майбутньому хотіла б навчати дорослих. Серед інших важливих характерних рис, необхідних майбутньому фахівцеві, мають бути терпіння, здатність до аналізу та вміння слухати (Jankowska, 2014).

У цьому сенсі слід висловити думку, за якою концептуальна ідея професійної підготовки андрагогів фактично зводиться до переоцінювання внутрішнього «Я», коли за результатами навчання викладачі мають усвідомити, що позиція шкільного вчителя у жодному разі не може бути трансльована на роботу з дорослим контингентом. Думку підтверджує й визначена мета професійної підготовки за цією спеціальністю, що полягає у набутті знань у таких сферах як участь дорослих у навчанні; специфіка функціонування дорослої людини в різні періоди дорослості; особливості освіти та навчання дорослих. Звісно, що і вміння визначати стилі навчання дорослих також не залишаються поза увагою.

Затребуваність андрагогічної підготовки зумовлюється можливістю знайти роботу у навчальних відділах різних організацій, тренінгових компаніях на посадах тренерів, спеціалістів з управління кар'єрою та професійного розвитку, в інституціях ринку праці, кадрових агентствах, редакціях освітніх порталів, громадських організаціях, що працюють у галузі освіти дорослих, а також в організаціях і установах культури, пропозиції яких ґрунтуються на моделі організації навчання дорослих різного віку. Окрім того, випускники можуть працювати в урядових та громадських організаціях і установах різних рівнів, які відповідають за розроблення політики та підтримку освітньої діяльності дорослих (Jankowska, 2014).

Випускники працюють у компаніях, обіймаючи високі посади, займаються підготовкою працівників, набором персоналу, консультуванням, плануванням шляхів професійного розвитку та умінням успішно керувати власними компаніями (навчання, брокерські послуги, людські ресурси).

Наразі багато вищих навчальних закладів Польщі готують фахівців для освітньо-просвітницької роботи з дорослими. Слід додати, що спеціальність не завжди називається «Андрагогіка», як це має місце на педагогічному факультеті Варшавського уні-

верситету. Доволі часто у назві зустрічається словосполучення «Освіта дорослих» (наприклад, «Освіта та управління кар'єрою дорослих» в УАМ (Університет ім. Адама Міцкевича в Познані), «Освіта дорослих, коучинг» в Університеті Лодзі (UŁ) (Gromadzka, 2017). Наприклад, Варшавський університет здійснює підготовку андрагогів на рівні ліценціату і магістратури. На педагогічному факультеті (відділі) на ліценціаті є спеціальність «Андрагогіка — організація освіти дорослих» (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2016). На магістерському рівні навчання може бути продовженням за спеціальностями: «Андрагогіка — Позаформальна освіта дорослих — Організація навчання», «Андрагогіка — Професійне та освітнє дорадництво дорослих» та «Аніматор культури — консультування освітньо-професійне у мультикультурному суспільстві».

Факультет освітніх досліджень Університету ім. Адама Міцкевича в Познані (Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nd) також здійснює підготовку ліценціатів на денній формі навчання за спеціальністю «Професійне та особисте консультування» (doradztwo zawodowe i personalne) та магістрантів за спеціальністю «Освіта дорослих та управління кар'єрою» (edukacja dorosłych i zarządzanie karierą).

В Університеті міста Лодзі на відділі наук про виховання на стаціонарі та заочно готують ліценціатів з педагогіки за спеціальністю «Освіта дорослих, коучинг» (Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia) (навчання триває 6 семестрів) (Uniwersytet Łódzki, nd). У магістратурі цього відділу впродовж 4 семестрів на стаціонарному й заочному відділеннях готують магістрів педагогіки у сфері освіти дорослих та коучингу (Magisterium z pedagogiki w zakresie edukacji dorosłych z coachingiem) (Uniwersytet Łódzki, nda). З другої половини 90-их рр. XX ст. система підготовки фахівців у Польщі, зокрема й андрагогів, має рівневу структуру: *трирічний ліценціат* (бакалаврський рівень) і *дворічна магістратура*.

Отже, перший цикл навчання триває три роки і завершується здобуттям ступеня бакалавра. Існує можливість продовження навчання в магістратурі на факультетах різних ЗВО. Нова освітня програма магістерського рівня дозволяє значно розширити та доповнити набуті знання, навички та компетенції. Випускникам,

які мають ступінь бакалавра з інших спеціальностей, пропонуються факультативні заняття («Методика дидактичної роботи з дорослими», «Кар'єрне консультування», «Процеси самоосвіти» та ін.), що дозволяє їм надолужити знання та навички, здобуті випускниками першого циклу навчання.

Практично усі університети Польщі, де здійснюється професійна підготовка андрагогів, мають магістерські програми з цього фаху. Доцільність впровадження й розвитку магістерського рівня у підготовці андрагогів підтверджує А. Хартерс, на думку якого визнання будь-якої галузі підготовки фахівців відбувається із впровадженням магістерських та докторських ступенів, а свідченням рівня розвитку нової галузі є кількість університетів в усьому світі, які присуджують ці ступені, а також узгодженість змісту їхніх програм та напрямів наукових досліджень (Charters, & Cassara, 1989). Слід підкреслити, що андрагогіка нерозривно пов'язана з педагогікою, отже, у процесі професійної підготовки майбутніх андрагогів у польських університетах реалізують навчальний план, дуже схожий на той, за яким навчаються на педагогічних напрямках підготовки. Студенти набувають теоретичних знань та практичного досвіду, необхідні для професійної діяльності (Jankowska, 2014), що дозволяє їм працювати з різними категоріями дорослих людей. Це знання з соціології, психології, педагогіки, охорони здоров'я. Програма підготовки такого фахівця зорієнтована на формування у слухачів наступних компетентностей: знання філософських засад освіти дорослих; застосовування технологій викладання дорослим; уміння враховувати психологічні особливості та застосовувати психологічні знання й навички, необхідні для роботи з дорослими; знання особливостей консультування й наставництва дорослих; вміння діагностувати навчальні потреби дорослих; здійснювати рефлексію власної методики діяльності дорослих та оцінювати й самооцінювати власну працю.

Набуту теоретичну підготовку студенти у подальшому використовують під час проведення семінарів і практичних занять. Заняття проводяться з використанням активних методів навчання, перевага надається груповим формам роботи. Оскільки випускники повинні вміти діагностувати проблеми, з якими стикаються дорослі, виявляти їх освітні потреби, розвивати у них мотивацію до навчання і самореалізації, у майбутньому вони зможуть пра-

цювати з літніми людьми та особами, які мають певні проблеми соціального характеру. Такий досвід виявляється надзвичайно корисним у поточних життєвих ситуаціях (Jankowska, 2014). Отже, після завершення навчання випускники підготовлені для вирішення багатьох проблем та здатні адаптуватися до потреб своїх клієнтів.

У процесі професійної підготовки за андрагогічними спеціальностями навчальними планами зазвичай передбачено набуття знань, пов'язаних з функціонуванням дорослої людини в різних сферах життя, зокрема у професійній сфері, освіті та соціальної/громадської діяльності, а також набуття компетенцій, необхідних для ефективного функціонування дорослих у освітньо-професійній діяльності. Отже, перелік предметів є дуже різноманітним. Зазвичай їх зміст охоплює педагогічну, психологічну і андрагогічну сфери, а також сферу управління, соціології, культури (там само) Психологічній підготовці заслужено відводиться дуже важливе місце. Зокрема, це такі предмети: психологічні концепції дорослого віку, психологія розвитку дорослих, методологія психолого-педагогічної роботи з безробітними. Важливе місце посідають такі предмети як навчання в робочому середовищі; політика безперервної освіти в країнах ЄС, управління знанням, дидактика дорослих, соціально-ідеологічні контексти освіти, освіта в місцевому середовищі, геронтологія, педевтологія, методологія професійного розвитку та ін.

Безумовно, програма підготовки залежить від спеціалізації та передбачає стажування і практичне навчання у державних й приватних установах різних галузей та секторів економіки, які займаються освітньою та навчальною діяльністю дорослих. Отже, залежно від спеціалізації до навчального плану можуть бути включено й інші предмети. Наприклад, в університеті міста Лодзі план підготовки ліценціатів з педагогіки «Освіти дорослих, коучинг» (Uniwersytet Łódzki, nd) включає такі предмети як андрагогіка з професійним коучингом, коучинг — розвиток професійних і особистісних компетенцій; андрагогіка вільного часу, андрагогіка родини, кар'єра, консультування та дорадництво: дослідження, теорія; дистанційна освіта дорослих, кар'єра і професійний розвиток (Uniwersytet Łódzki, nd b).

Підготовка за спеціальністю «Освіта дорослих з геронтологією» також спонукала включення предметів, що уможливлюють ефективність професійної діяльності із старшими дорослими (соціальна геронтологія, методологія; хронічні захворювання у процесі дорослого життя; геронтологічна освіта; можливості саморозвитку — зміни у людини і людина у зміненому середовищі).

Особлива увага у процесі підготовки майбутніх андрагогів зазвичай приділяється комунікативним умінням, оскільки саме комунікативний аспект андрагогічної діяльності передбачає вміння, готовність і прагнення встановлювати партнерські стосунки з дорослими учнями, вміти прийняти їх знання, досвід. З цією метою до програми навчання включають такі предмети як: освіта дорослих, біографічність в андрагогії, андрагогічна діагностика, діагностика дорослих, принципи і стратегії роботи з групою. Окрім цього, студенти набувають ґрунтовні знання про сучасні ринки праці; е-економіку як новий промисловий простір та новий виклик для освіти; моделі професійного розвитку / кар'єри; концепції суспільства, що навчається, організації, що навчаються; освітні рішення з використанням сучасних технологій; специфіку діяльності неурядових організацій (третій сектор) як спеціальну сферу освіти для дорослих.

Найбільш важливими компетенціями, які студенти набувають у процесі навчання, є компетенції щодо побудови індивідуальних проєктів; професійного розвитку / кар'єри, ефективного функціонування в середовищі праці; пояснення власного навчального процесу у контексті новітніх андрагогічних теорій; розробляти освітні програми, що готуються до виходу на пенсію, протидіяти самотності та дискримінації людей похилого віку (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, nd).

Проаналізуємо більш детально підготовку андрагогів, яка здійснюється у Варшавському університеті. Як було зазначено вище, на бакалавраті (ліценціаті) спеціальність називається «Андрагогіка — організація освіти дорослих», навчання відбувається за очною і заочною формою (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2021). Випускники стають фахівцями у галузі процесів організації і управління, освіти й навчання дорослих. Концепція цієї підготовки вирізняється високою якістю навчальних програм з урахуванням потреб ринку праці та очікувань соці-

ально-економічного оточення, а набуті знання завжди актуальні, навички й компетенції затребувані роботодавцями.

З 2024/2025 навчального р. в Університеті відкрився новий напрям підготовки «Навчання дорослих та проектування розвивальних заходів». Це дворічний магістерський ступінь підготовки, де навчання відбуватиметься англійською мовою (Kierunek Adult Education and Developmental Activities Design, 2024). Навчання триватиме 4 семестри, загальна кількість пунктів ECTS — 120, кількість пунктів ECTS, які студент має опанувати безпосередньо в аудиторії — 70 (Wniosek o utworzenie kierunku studiów część i program studiów, 2024).

Навчання на ліценціаті триває шість семестрів і складається з трьох етапів. Кожен етап (один рік навчання) охоплює відповідні модулі. Щоб перейти до наступного етапу навчання (наступного року), необхідно дістати заліки з усіх модулів, передбачених на цьому етапі навчання, й здобути мінімум 60 пунктів ECTS. Загалом це 1699 обов'язкових годин. Водночас є предмети, які студент напряму підготовки «Педагогіка» має можливість вибирати, їх кількість у підсумку становить 61 пункт ECTS. Це зокрема дисципліни, що належать до модуля загальноосвітніх предметів (kształcenia ogólnego). У кожному модулі предмети, які можна вибирати, мають 9 пунктів ECTS, разом — це 36 ECTS; предмети загальноуніверситетські — 9 ECTS; дипломний семінар — 16 ECTS (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2016).

Окрім обов'язкових модулів із загальнопедагогічних дисциплін, фахових предметів та предметів зі спеціалізації, студент має вибрати факультативні курси (додаткове навчання), що пропонуються на факультеті, та загальноуніверситетські курси (з інших галузей знань), які у разі нестачі доповнюють кількість пунктів ECTS.

Аналіз змісту підготовки показав, що на ліценціаті значна кількість предметів (перший блок) загальнопедагогічних дисциплін є спільною для основних соціально-педагогічних спеціальностей педагогічного напрямку. Другий блок — це теоретичні й практичні предмети, що забезпечують ґрунтовну фахову підготовку. До блоку входять чотири фахових модулі з 15 предметів, які вивчаються від першого до третього року навчання (Рис.3.3.1).

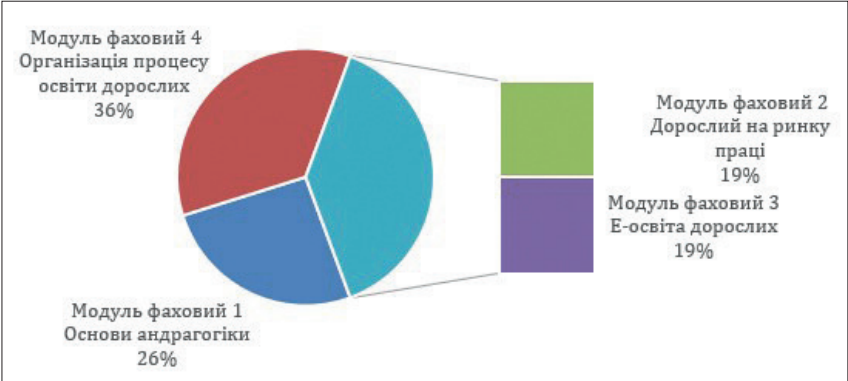


Рис.3.3.1. Структура змісту професійної підготовки на ліценціаті

Значна увага у змісті професійної підготовки майбутніх андрагогів відводиться практичному компоненту, і велика кількість практичних занять відбувається на базах практики.

Завершується навчання написанням дипломної роботи, розпочати яку можна після отримання дозволу, що передбачає залік з усіх модулів, складання іспиту з іноземної мови на рівні B2, залік із дипломного семінару й здобуття загалом 180 пунктів ECTS. Після позитивної оцінки роботи керівником та отримання двох позитивних відгуків рецензентів, студент складає дипломний іспит (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, nda).

Таблиця 3.3.1

Зміст фахової підготовки спеціальності
«Андрагогіка — організація освіти дорослих»
(Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2016)

	Назва модулю	Предмети
I Рік	Модуль «Фаховий 1» Основи андрагогіки	1. Історія і сучасність освіти дорослих в Польщі
		2. Освітні форми сприяння розвитку дорослих
		3. Методика організації навчальних заходів
		4. Педагогічні практики — студійні візити

II Рік	Модуль «Фаховий 2» Дорослий на ринку праці	5. Професійне дорадництво
		6. Окремі проблеми професійного дорадництва
		7. Людина в середовищі праці
	Модуль «Фаховий 3» Е-освіта дорослих	8. Сучасні технології в освіті дорослих
		9. Дистанційна освіта
		10. Інноваційні рішення в освіті дорослих
III Рік	Модуль «Фаховий 4» Організація процесу освіти дорослих	11. Специфіка навчання дорослих або Концепції освіти дорослих
		12. Логістики освітніх процесів
		13. Альтернативні техніки самонавчання
		14. Конфлікти та міжособистісні перемовини
		15. Маркетинг в освіті дорослих

Продовжити навчання й розширити наукові інтереси можна в магістратурі Університету за такими спеціальностями:

1) Андрагогіка — Позаформальна освіта дорослих — Організація навчання.

2) Андрагогіка — Професійне та освітнє дорадництво дорослих.

3) Аніматор культури — Консультування освітньо-професійне у мультикультурному суспільстві

Навчання в магістратурі триває 4 семестри і включає 2 етапи.

Як і у процесі навчання на ліценціаті, в магістратурі кожний етап (один рік навчання) передбачає опанування певних модулів. Для переходу на наступний етап навчання необхідно опанувати усі передбачені на цьому етапі модулі і здобути мінімум 60 пунктів ECTS. Окрім обов'язкових модулів з професійного і спеціального навчання, дидактичного модуля (для осіб, які не мають педагогічної освіти), як і на першому етапі, студент вибирає також факультативні предмети, що пропонуються на факультеті та загальноуніверситетські заняття (на інших напрямках навчання), якими доповнюються кількість пунктів ECTS. За результатами заліку з усіх модулів, дипломного семінару та набравши мінімум 120 пунктів ECTS, студент подає дипломну працю, оцінювання

якої відбувається керівником та двома рецензентами. Після цього може розпочатися дипломний іспит.

Після завершення магістратури можна продовжити науковий розвиток в аспірантурі (студії докторантські).

Слід зазначити, що окремий напрям підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в Польщі становить післядипломне навчання. Наприклад, у Варшавському університеті здійснюється післядипломна підготовка тренерів-андрагогів (Uniwersytet Warszawski, 2018), мета якої полягає у комплексній підготовці слухачів до виховної роботи з дорослими. Під час занять учасники мають можливість опанувати професійний тренерський семінар, набути знання та навички в галузі андрагогіки, щоб допомогти людям, які працюють з дорослими, краще пізнати себе й усвідомити специфіку навчання й розвитку людини у різні періоди її життя.

Курси мають характер удосконалення і призначені для людей, професійна діяльність яких пов'язана із навчанням дорослих (внутрішніх і зовнішніх тренерів), керівників і фахівців навчання й розвитку персоналу, а також для тих, хто у майбутньому планує працювати тренером/тьютором.

Випускники підготовлені для проведення тренінгів та семінарів з дорослими людьми. Підготовка включає знання про специфіку розвитку і навчання дорослих. Програма навчання складається з трьох модулів, опанування змісту яких дозволить отримувати знання і навички у сфері андрагогіки, коучингу, а також набути необхідну компетенцію для свого власного розвитку. Акцент у навчальному плані зроблено на питаннях, пов'язаних з навчанням дорослих у різному віці, активізації пізнавальних процесів, спрямованих на ефективне навчання окремих осіб і груп в різних стадіях розвитку, публічних виступів, функціонування дорослої людини на різних етапах життя, тренерського коучингу, керування розвитком власного потенціалу, особисті навички тренера.

Навчання відбувається по вихідних днях. Виняток становить обов'язковий 40 годинний міжособистісний тренінг, який триває впродовж чотирьох днів. Загалом навчальна програма включає 244 дидактичних години, розподілених на три модулі:

Модуль I – Основи знань та вмінь андрагога.

Модуль II — Особистий розвиток тренера-андрагога.

Модуль III — Навчальна тренерська практика.

Отже, професійній підготовці педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі приділяється значна увага.

У контексті нашого дослідження цікавим є вивчення й аналіз досвіду Угорщини з підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Андрагогіка — одна з найбільш популярних спеціальностей в Угорщині. До класифікатору професій спеціальність «Андрагогіка» було ведено у 1993 р. з прийняттям закону «Про вищу освіту» (Törvény LXXX: a felsőoktatásról, 1993). Підготовка фахівців відбувалася на рівні бакалаврату і магістратури.

У 2015 р. уряд Угорщини прийняв рішення про реорганізацію окремих навчальних програм, серед яких, на жаль, була і спеціальність «Андрагогіка». Це викликало незадоволення громадськості, але все ж з вересня 2017 р. бакалаврський рівень спеціальності «Андрагогіки» зазнав реорганізації, за якою її було трансформовано у спеціальність «Організація спільноти» (EduLine, 2017; EduLine, 2017a). Законодавчою основою для цього стала Постанова Міністерства людських ресурсів 18/2016. (VIII. 5.) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів» (EMMI rendelet 18. (VIII. 5.), 2013).

Пік популярності фах андрагога в Угорщині набув у першому десятилітті XXI ст. Понад шість тисяч абітурієнтів подавали заяви для вступу на спеціальність «Andragógia» («Андрагогіка») на бакалаврат і понад півтори тисячі до магістратури. З часом кількість бажаючих навчатися за цією спеціальністю зменшувалася, але зменшувався і набір, отже, конкурс завжди залишався високим (Felvi.hu., 2020).

На сьогодні у десяти Вищих навчальних закладах освіти Угорщини здійснюється підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими за спеціальністю «Організація спільноти» (рівень бакалавр) (Felvi.hu., 2018). Це вісім класичних університетів: Дебреценський університет (гуманітарний факультет); Університет імені Кароля Естерхазі (педагогічний факультет); Будапештський університет імені Етвеша Лоранда (факультет педагогіки і психології); Університет імені Янаша Ноймана (факультет

тет підготовки вчителів); Ніредьгазький університет; Печський університет (гуманітарний факультет); Сегедський університет (Педагогічний факультет); Університет імені короля Сигизмунда; Коледж імені Яноша Кодолані та Будапештський університет економіки (факультет торгівлі, громадського харчування та туризму).

Шість з цих університетів (Дебреценський; Ніредьгазький; Печський; Сегедський, Будапештський університет імені Етвеша Лоранда та Університет імені короля Сигизмунда) здійснюють підготовку за спеціальністю «Андрагогіка» на магістерському рівні (Felvi.hu, 2018a).

Як і в університетах інших країн, в магістратуру на спеціальність «Андрагогіка» можуть вступати студенти, які здобули рівень бакалавра з менеджерських спеціальностей, зокрема менеджер культурної спільноти, молодіжної спільноти, розвитку людських ресурсів, менеджер з питань культури та освіти для вищих навчальних закладів та гуманітарних наук або консультант з працевлаштування. Водночас є можливість здобути кваліфікацію магістра андрагогіки і з іншою бакалаврською підготовкою, але за умови якщо абітурієнт має 30 кредитів, з яких 10 — у галузі гуманітарних наук (історія філософії, суспільні науки, комунікація, інформаційні технології, бібліотекознавство), 20 — з педагогіки і/або психології. Проте якщо кредитів не вистачає, студент може опанувати їх паралельно з навчанням у магістратурі протягом перших 2 семестрів.

Рівень магістерської підготовки передбачає чотирьох семестрове навчання, за результатами якого випускнику присвоюється кваліфікація андрагог. За час навчання в магістратурі студенту необхідно здобути 120 кредитів. З яких найбільшу кількість становлять професійні (40–55 кредитів) і професійно орієнтовані (32–45 кредитів) предмети. Достатньо велика кількість годин відводиться на базові предмети, які у структурі підготовки займають не менше 16–22 кредитів, тоді як на дисципліни за вільним вибором відведено 10 кредитів. На підготовку дипломної роботи відводиться 10 кредитів. Слід зазначити, що особливістю професійної підготовки в Угорщині є серйозна практична спрямованість, оскільки практичних занять повинно бути не менше 35 % (Milton Friedman Egyetem, 2018).

Метою магістерської підготовки є підготовка фахівця, який передусім здатний інтерпретувати наукові знання з освіти дорос-

лих, а здобуті знання використовувати на практиці. Важливим завданням, яке покладається на професійно підготовленого андрагога, є сприяння розвитку освіти різних категорій дорослих. Для цього андрагог повинен вміти розробляти навчальні програми для дорослих, використовувати як традиційні, так й інноваційні форми і методи навчання; координувати процес навчання дорослих; надавати консультаційні послуги, пов'язані із проблемами дорослих, а також планувати і здійснювати дослідження в галузі освіти дорослих.

Загалом професійна діяльність андрагогів спрямована на дотримання європейських тенденцій розвитку освіти дорослих, що уможлиблюють Угорщині конвергенцію з розвиненими країнами. Надзвичайно важливим напрямом діяльності андрагогів є робота із згуртованості найбільш незахищених верств населення в соціум, а також розвитку освітніх, наукових, інституційних та методичних навичок. Вони можуть продовжити навчання в докторантурі для проведення андрагогічних досліджень (Debreceni Egyetem, 2017).

У процесі навчання в магістратурі студенти повинні опанувати знання щодо: ролі безперервного навчання в житті суспільства та особистості; економічних, політичних та етичних аспектів освіти дорослих; теорії та методології освіти дорослих, а також андрагогічні теорії; особливостей роботи з різними цільовими групами дорослих; методів викладання у дорослій аудиторії; андрагогічних досліджень; наукових праць в галузі освіти дорослих. Студенти також мають бути добре обізнаними з документами й стратегіями Європейського Союзу з питань освіти дорослих та різними зарубіжними системами освіти дорослих. Окрім знань, за результатами навчання студенти повинні здобути навички систематично і творчо вирішувати нові та складні проблеми андрагогіки; розробляти соціальні, політичні та економічні проекти у сфері освіти дорослих.

До надзвичайно важливих професійних умінь майбутніх андрагогів слід віднести вміння систематизувати власний досвід у сфері освіти дорослих, зокрема представляти свої висновки та пропозиції професійній та непрофесійній аудиторії; створювати незалежні наукові праці; досліджувати, інтерпретувати та використовувати інформаційні ресурси та результати досліджень інших галузей, уміти збирати нову інформацію, вирішувати нові

проблеми, критично обробляти нові явища. Не залишаються поза увагою й такі уміння як управління навчальними закладами для дорослих; формулювання адекватних цілей в сфері освіти дорослих; розроблення та реалізація андрагогічних процесів; забезпечення якості системи оцінювання. На цьому тлі особливого значення надається умінню безперервного саморозвитку.

Під час навчання у вищому закладі освіти майбутні андрагоги повинні набути таких особистісних навичок як адаптивність, емпатія, гнучкість, об'єктивності, особистої відповідальності; а також групового лідерства, модерації, анімації, наставницьких здібностей; приймати рішення в складних та непередбачуваних ситуаціях; критичного мислення (Pécsi Tudományegyetem University of Pécs, 2012).

Слід підкреслити, що для отримання дипломів бакалавра та магістра необхідно отримати сертифікат з іноземної мови принаймні рівня B 2.

З 2015 р. в університетах Угорщини здійснюється підготовка за спеціальністю організація спільноти. Рівень підготовки бакалавр, кваліфікація: менеджер культурної спільноти; менеджер молодіжної спільноти; менеджер розвитку людських ресурсів. Термін навчання: 6 семестрів (Felvi.hu, 2019).

Мета навчання — підготовка фахівця, який зможе організувати молодь та дорослих займатися в культурних, церковних, цивільних та некомерційних організаціях, державних або муніципальних установах, підприємствах, інтегрованих багатофункціональних організаціях.

Фахівець з організації спільноти є організатором, режисером і аніматором у сфері громадської освіти, розвитку людини. Він вміє співпрацювати з установами та організаціями в галузі культури, соціальної допомоги, освіти дорослих і місцевого економічного розвитку. Випускники знають основні принципи функціонування інституцій у галузі культури, освіти дорослих, розвитку молодіжних організацій, їх правове регулювання.

За час навчання необхідно здобути 180 кредитів. З них базові дисципліни становлять 40–60%. На предмети професійного спрямування відведено 50 кредитів; дисципліни за вільним вибором — 10 кредитів. У професійній підготовці фахівця, який здобуває спеціальність «Організація спільноти» велике значення

має практика. Зокрема 80 год. протягом 3–4 семестрів є обов’язковими в осередку культури чи будь-якій іншій установі відповідно до індивідуального плану та 160 год. відповідно до кваліфікації.

Проаналізуємо зміст навчальних планів з магістерської підготовки спеціальності «Андрагогіка» окремих університетів Угорщини.

Аналіз навчального плану Дебреценського університету показує, що на підготовку магістра андрагогіки загалом відводиться 120 кредитів, основу яких становлять базова (22 кредити) і професійна (70 кредитів) підготовка. Також планом передбачено предмети за вибором (10 кредитів), і 8 кредитів відведено на професійну практику, яка проходить у закладах освіти, завершується навчання виконанням магістерської дипломної роботи (Debreceeni Egyetem, 2017).

Унаочнює розподіл годин на професійну підготовку діаграма (Рис. 3.3.2.).

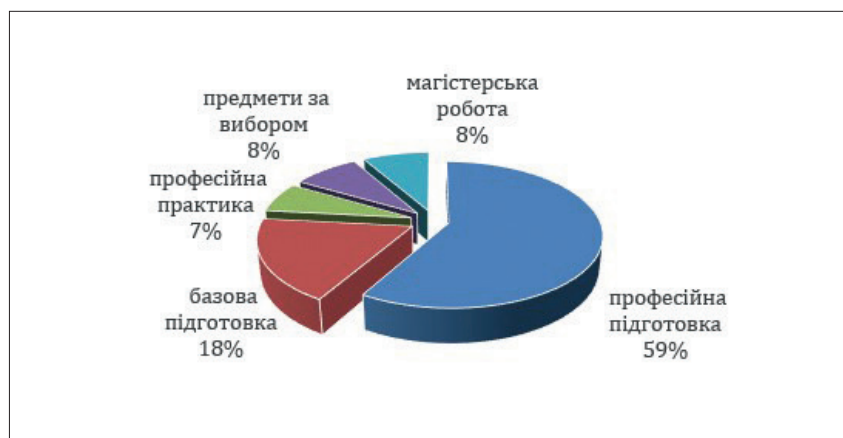


Рис. 3.3.2. Розподіл годин на професійну підготовку за спеціальністю «Андрагог»

Отже, загальна кількість кредитів становить 120, з яких:

1. Базова підготовка	22 кредити
2. Професійна підготовка	70 кредитів
2.1. Управління освітою дорослих	15 кредитів
2.2. Методологія освіти дорослих	22 кредити

2.3. Якість управління	10 кредитів
2.4. Соціальна андрагогіка	10 кредитів
2.5. Андрагогічні дослідження	13 кредитів
3. Предмети за вибором	10 кредитів
4. Професійна практика	8 кредитів
5. Магістерська робота	10 кредитів
Разом	120 кредитів.

Базова підготовка передбачає вивчення таких предметів як: законодавча база освіти дорослих, системи освіти Європейського Союзу, європейські документи з освіти дорослих, комунікація в освіті дорослих, людські ресурси, проектування та організація навчання дорослих, професійна підготовка, вивчення ринку праці.

Як видно з діаграми, найбільша кількість годин відведена на вивчення предметів професійної підготовки, яка складається з 5 модулів і передбачає вивчення палітри предметів, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності. Зокрема, це предмети з управління освітою дорослих (економіка освіти, управління закладами освіти дорослих, програми та проекти з освіти дорослих, маркетинг освіти дорослих); методології освіти дорослих (тренінгова та групова робота в освіті дорослих, психологічне здоров'я в освіті дорослих, професійна орієнтація, навчання і викладання теорії, методи освіти дорослих, е-навчання); якості управління освітою (оцінювання в освіті дорослих, якість управління, забезпечення якості освіти дорослих). Не залишаються поза увагою і питання соціальної андрагогіки, у межах якої вивчаються предмети: політика ринку праці, геронтологія, соціально-андрагогічні майданчики. Достатньо великий обсяг годин відводить і на блок «Андрагогічні дослідження», у межах якого вивчаються такі дисципліни як статистичний аналіз в освіті, ІКТ в наукових дослідженнях, тенденції та теорії андрагогіки, аналіз джерел андрагогіки.

Будапештський університеті імені Лоранда Етвеша (ELTE), найстаріший і найбільший вищий навчальний заклад Угорщини, також готує андрагогів. На факультеті педагогіки і психології здійснюється підготовка магістрів-андрагогіки за денною формою навчання.

Загалом навчальні дисципліни подібні тим, що вивчаються у Дебреценському університеті, хоча є певні відмінності: людський

капітал і його правове середовище; історія політики і освіти дорослих; етика; професійна етика; наукові теорії; дослідження та розробки в галузі андрагогіки; розвиток андрагогічних компетенцій — групова динаміка та розвиток особистості; культурологія; інформація і медіа в XXI ст.; методологія досліджень; наукові теорії та їх використання в андрагогіці; роль освіти дорослих і компетенції; організація навчання в освіті дорослих; визначення рівня знань і компетенцій; цільові групи освіти дорослих; розробка та управління проектами в освіті дорослих; дистанційне та е-навчання; якісний розвиток освіти дорослих та його оцінка; практика в галузі освіти дорослих; міжнародні освітні системи дорослих; внутрішня система освіти дорослих; планування кар'єри. Є також дисципліни за вибором студентів. Завершується навчання написанням дипломної роботи (Eötvös Loránd University, 2017).

Вищезазначене потребує глибокого аналізу й окреслення пропозицій щодо моделі кваліфікації, способу професійної підготовки й перепідготовки професіоналів для роботи з дорослими.

Особливості професіоналізації освіти дорослих у Словацькій Республіці

Нагальна потреба у підготовці фахівців-андрагогів увиразнилася у Словацькій Республіці з 1990 р., коли суттєво зросла потреба у навчанні, перенавчанні та перепідготовці значної кількості громадян країни. У цей час значно збільшився запит на неформальну та інформальну освіту дорослих, що й спонукало створення широкої мережі курсів, програм задля сприяння особистісному і професійному розвитку, а відтак зросла потреба і у педагогічному персоналі для дорослих.

Наразі у системі освіти дорослих Словаччини працюють фахівці з різною педагогічною підготовкою, фахівці з технічною, медичною та ін. освітою. Усі вони мають вищу освіту. Наприклад, викладачі технічної освіти, як правило мають технічну (зі ступенем інженера — Ing.) та конкретну додаткову педагогічну освіту (doplňuje pedagógický štúdium).

Зазначимо, що у Словаччині профільна освіта передбачається лише для педагогічного персоналу, який працює у закладах освіти для дорослих, акредитація яких передбачає відповідну андрагогічно-професійну підготовку. Водночас, для тих, хто здобув вищу педагогічну освіту за учительськими програмами, спеціальна

андрагогічна підготовка не є обов'язковою. Утім акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти для своїх викладачів також висувають вимогу щодо наявності відповідної андрагогічної підготовки (Narodna rada Slovenskej republiky, 2009, с.317).

Слід вказати, що підготовку фахівців для системи освіти дорослих у Словацькій Республіці виокремлено в окремий напрям. На магістерському рівні таких фахівців готують на кафедрах андрагогіки філософського факультету Університету Коменського (Братислава) й педагогічному факультеті Університету Матея Бела (Банська Бистриця). Бакалаврський рівень підготовки здійснюється на факультеті гуманітарних і природничих наук Прешовського університету (Прешов). У багатьох інших закладах вищої освіти Словаччини також функціонують кафедри освіти дорослих (андрагогіки), де відбувається підготовка андрагогів і здійснюються наукові дослідження з андрагогіки. Наприклад, декілька університетів (Словацький технологічний університет, Університет Жиліна) працюють у напрямі підготовки фахівців-андрагогів і організації освіти дорослих.

Підготовкою і підвищенням кваліфікації андрагогів займаються також і методично-педагогічні центри, які організують різні курси. Їх діяльність щодо можливості підвищення кваліфікації педагогічного персоналу для освіти дорослих регулюється Міністерством Освіти (Ministerstvo školstva (MS) наказ № 42/1996 Coll). Програма дворічних курсів має бути затверджена Міністерством, а випускники повинні захистити випускову роботу і скласти іспит (у формі співбесіди).

Підкреслимо, у Словаччині зміст програми підготовки андрагогів не містить навчальних предметів педагогічного циклу. Цей факт, на думку О. Самойленко (2019, с. 296), свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічній компоненті як основоположний для фахівця у галузі освіти дорослих.

Підготовка андрагогів на рівні бакалаврату розрахована на три роки. Прикметно, що особливістю спеціальної підготовки, підкреслюють З. Палань і Т. Лангер, є її інтердисциплінарність, спрямованість на розвиток людських ресурсів й методику навчання дорослих (Palán, Langer, 2008). Сукупність предметів освітньої

програми становить 57 навчальних предметів, уміщених у спеціальний та загальний блоки. Координація, контроль за якістю підготовки фахівців-андрагогів покладається на Міністерство освіти Словаччини, яке проводить навчальні семінари, курси спеціалізації для фахівців з освіти дорослих.

Отже у Словацькій Республіці існує усталена традиція підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на засадах інтердисциплінарного, андрагогічного, особистісного та компетентнісного підходів з урахуванням загальноєвропейських тенденції та вимог ринку праці.

Досвід країн Латинської Америки

Латиноамериканські країни, зокрема Мексика і Венесуела також мають вартий уваги досвід професійної андрагогічної підготовки, якою опікуються як державні, так і громадські й приватні установи. Особливістю системи підготовки фахівців для освіти дорослих підготовки є практична рівновагомість її формальної і неформальної підсистем.

Так у Мексиці й Венесуелі чільне місце у системі освіти дорослих посідає університетська професійно-андрагогічна та післядипломна андрагогічна освіта. Професійна підготовка андрагогів у закладах формальної освіти розпочалася у Латинській Америці з 1972 р. У цей час у Венесуелі, в Університеті «Санто Домінго» було відкрито першу програму ліценціату (бакалаврату) з освіти дорослих. Згодом у 1974 р. у Венесуелі було відкрито Національний експериментальний університет «Симон Родрігес», який вперше у Латинській Америці запровадив андрагогічну університетську модель. Ще за два роки у 1976 р. було відкрито ліценціат з андрагогіки в Університеті інків «Гарсіласо де ла Вега» (Перу). На рівні ліценціату професійно-андрагогічну підготовку з 1984 р. здійснює Міжамериканський університет дистанційного навчання Панами, а також з 1989 р. Національний перуанський педагогічний університет Кантути (Alvarez, 1999, p.112).

На початку 80-х рр. XX ст. набула розвитку латиноамериканська система післядипломної андрагогічної освіти. Так у 1977 р. у структурі Національного експериментального університету Венесуели «Симон Родрігес» з'явилася перша у Латинській Америці магістратура з андрагогіки, а за чотири роки потому відкрилася перша докторантура (там само, р. 114). Підкреслимо,

15 університетів країн Латинської Америки мають ліценціат, магістратуру і докторантуру зі спеціальності «андрагогіка», серед яких є і три педагогічних університети (Національний педагогічний університет Мексики, Національний перуанський педагогічний університет Кантути, Педагогічний університет Бразилії).

Метою післядипломної андрагогічної освіти у Латиноамериканських країнах є теоретико-методологічна підготовка фахівців, спрямована на поглиблення й систематизацію попередньо набутих знань з андрагогіки, аналіз проблем освіти дорослих у регіоні. Зміст курикулярних магістерських й докторських програм з андрагогіки включають вивчення сукупності предметів теоретичного (теоретичні засади андрагогіки; психологія дорослих; соціальна андрагогіка тощо) і практичного (методи навчання дорослого; розробка науково-дослідних проєктів з андрагогіки; андрагогічні програми тощо) спрямування.

Суттєву роль у підготовці педагогічного персоналу для системи дорослих у латиноамериканських країнах відіграє неформальна ланка. Зокрема у перші роки існування КРЕФАЛу (1951-1969 рр.) переважали програми з неформальної підготовки викладачів для навчання дорослих, зміст яких охоплював питання соціальної антропології, соціальної психології, педагогіки, методики соціальних та документальних досліджень, соціології та теорії фундаментальної освіти. Починаючи із другого десятиріччя ХХІ ст. діяльність КРЕФАЛ спрямована на створення програм з неформальної професійної підготовки та підвищення кваліфікації латиноамериканських інструкторів для роботи з дорослими, що ґрунтуються на ідеї саморефлексії та критичного ставлення щодо власної педагогічної діяльності, обміну педагогічним досвідом, обговорення реальних навчальних ситуацій тощо. КРЕФАЛ пропонує широкий спектр курсів різноманітних тематичних напрямів, різних за своєю модальністю, тривалістю, рівнями, спеціалізацією (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2010).

Окрім КРЕФАЛу спеціалізовані курси для викладачів та волонтерів, які працюють з дорослими але не мають професійно-педагогічної освіти, запроваджують Міжамериканська федерація освіти дорослих, Міжнародний інститут андрагогіки, Рада з освіти дорослих Латинської Америки (СЕААЛ), Національний інститут

освіти дорослих Мексики, Національні університети, Національні педагогічні університети та інші установи (Жижко, 2013).

Отже загалом система підготовки педагогів-андрагогів у країнах Латинської Америки виглядає достатньо переконливо.

Урахування загальних теоретичних положень та конкретних пропозицій може сприяти розбудові практичної діяльності щодо підготовки організаторів навчання дорослих в Україні.

ЧАСТИНА II

АНДРАГОГІЧНА ПАРАДИГМА: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ

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 вітчизняних й зарубіжних вчених 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. З іншого боку вбачаємо тут аналогію із освітою і педагогікою.

Відповідно до 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 зростаючу потребу адаптації дорослої людини до стрімких змін, спродукованих 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 гнучкого реагування на суспільні, економічні, професійні, естетичні потреби спонукають до постійного оновлення й актуалізації знань та вмінь, їх ефективного вико-

ристання 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 XX ст., а з розширенням сфери формальної і неформальної освіти дорослих зумовила необхідність здійснення спеціальних пошуків щодо підвищення ефективності освітнього процесу дорослої людини.

На підтвердження зазначеного звернемо увагу на думку Д. Савіцевича (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).

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 сформувалося усталене тлумачення сутності поняття.

Аналіз засвідчує, 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 цьому випадку не можна використовувати переклад виключно дослівно, оскільки це не дозволяє зрозуміти сучасного сенсу цього поняття.

У західних наукових колах етимологія поняття «андрагогіка» спровокувала широку дискусію ще у 70–80-х рр. XX ст., відому

як «дебати про андрагогіку» (Andragogy Debate) (Ferro, 1997), яка саме й започаткувала обговорення андрагогіки як теорії навчання дорослих (adult learning).

Пошуками витоків поняття «андрагогіка» у різні часи займалися західні вчені Дж. Дрейпер, Дж. Девенпорт, Дж. Хеншке, М. Купер, Гер ван Ёнкеворт та ін.

Одним із найбільш відомих дослідників історії походження і дисемінації поняття «андрагогіка» слід вважати голландського педагога Гер ван Ёнкворта. Результати його наукових розвідок було опубліковано у статті «Андрагогіка: нова наука» (1971), на яку пізніше покликався у своїх працях М. Ноулз (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, с. 59–60). Дослідник встановив, що своїм походженням цей термін зобов'язаний вчителю з Німеччини А. Каппу (1833 р.), вперше використаний ним в описі освітньої теорії Платона. Хоча самостійності, на думку польських учених, він набув у другій половині XX ст., відмежувавшись від педагогіки (Kujawiński, 2008).

Друга спроба активного поширення поняття 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). 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 XX 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 нині:

1) освіта — це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього;

2) 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 поняття здійснив югославський вчений Д. Савічевіч (Savicevic, 1991). Як і Ван Енкворт, 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 це поняття не згадував.

Наведемо декілька тлумачень поняття «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).

Американські вчені М. Купер і Дж. Хеншке (Cooper, & Henschke, 2004) також звернули 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 вважає андрагогіку галуззю наукового знання, яка досліджує чинники, що сприяють повному розвитку людини

(с. 2). Загалом основним предметом дискусії залишається питання про те, чим слід вважати андрагогіку: наукою, навчальною дисципліною чи технологією навчання.

У педагогічному контексті поняття «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 представляє собою самостійну науку поруч з наукою про виховання дітей та молоді й має враховувати особливу ситуацію дорослого учня. Концепція Ф. Пегглера (Röggeler, 1974) ґрунтувалася на католицькому суспільствознавстві, антропологічній тезі, яка констатувала позитивне 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 педагогікою й андрагогікою. Така диференціація була яскравою протиположністю освітнім реаліям, особливо у сфері політичної освіти, де освіта дорослих орієнтувалася на шкільну педагогіку.

Саме з цього часу поняття набуло поширення в інших країнах, зокрема Югославії, Угорщині, Нідерландах. Так, у 1954 р. професор Т. тен Хаве із Нідерландів почав активно використовувати поняття «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). У 1956 р. вчений із Югославії М. Огрізович (Ogrizovic) опублікував дисертацію з андрагогіки, а через три роки — монографію «Проблеми андрагогіки» («Problems of andragogy»). З часом інші югославські дослідники (Б. Самоловцев (Samolovcev), Д. Філіпович (Filipovic), Д. Савіцевич (Savicevic) та ін.) почали активно впроваджувати цей термін.

Наприкінці XX ст. поняття «андрагогіка» активно використовувалося викладачами дорослих у Франції, Великій Британії, Венесуелі, Канаді. 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).

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). За М. Ноулзом, андрагогіка стала ідеєю, що надихає викладачів дорослих у їхньому прагненні бачити особливе місце своєї галузі у сфері освіти». Вона стала об'єднувальним чинником для усіх, хто обрав для себе цей предмет дослідження, визначаючи її як «мистецтво і науку у допомозі навчанню дорослих». У своїх публікаціях вчений визначає андрагогіку як інтегровану сукупність принципів.

Цікавим є той історичний факт, що М. Ноулз вперше почув поняття «андрагогіка» від Д. Савіцевича (Savicevic, 2006) 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 було те саме поняття, якого М. Ноулзу дуже не вистачало, і, завдячуючи саме йому, створена ним теорія освіти дорослих здобула назву «андрагогіка». Уперше вихідні положення цієї теорії у 1970 р. М. Ноулз (Knowles, 1970) виклав в основоположній праці «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» («The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy»), у якій він також запропонував андрагогічну модель навчання.

З того часу поняття «андрагогіка» почало 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).. 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). Наприклад, дискусії, що відбулися в 90-ті рр. XX ст. в англomовних джерелах, були зосереджені на філософських засадах андрагогіки, а також відсутності контекстності у її змісті. Ще один аспект, що став предметом критики теорії М. Ноулза, її надмірний акцент на

автономності учня, на його здатності цілком контролювати своє навчання. Так, А. Грас (Grace, 1996,) підкреслював, що «М. Ноулз ніколи не розглядав організаційні та соціальні перешкоди у навчанні дорослих; ніколи не створював «широку картину», надаючи перевагу механістичному підходу» (с. 386).

Існує багато праць щодо визнання валідності андрагогіки як теорії навчання дорослих. Так, 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, методику освіти дорослих і як сукупність припущень (Davenport, J. & Davenport, J. A., 1985, с. 157). 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).

Проте, незважаючи на критику, андрагогіка, залишається одним із головних напрямів 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 Д. 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). Проте він застерігає від надмірного покладання на андрагогіку у сенсі пояснення або уточнення розуміння процесу навчання.

Схарактеризуємо статус 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, уможливорюється встановлення універсальних процесів, що визначають ефектив-

ність процесів навчання, виховання, самоосвіти і самовдосконалення.

Нині 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 освітнього процесу. По-третє, спостерігається дисемінація інтерпретації андрагогіки від «практики освіти дорослих», «бажаних цінностей», «специфічних методів викладання» до «академічної дисципліни» і «протилежності дитячої педагогіки» (Дубасенюк, 2013, с. 29-30).

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 тій самій праці андрагогіка може бути потрактована і як напрям в системі наук про освіту, і як навчальна дисципліна.

Польський андрагог Я. Томіло підкреслює, що у поглядах на місце андрагогіки в системі наук стикаються дві позиції, які трактують її як одну з педагогічних наук (педагогічну субдисципліну), що займається освітою дорослих та її детермінантами (Томіло, 2019, с. 10) і науку, яка прагне до теоретичної та методологічної незалежності (Malewski, 1998). Натомість Й. Полтуржицький наголошує, що нині все частіше вживається поняття «андрагогіка», яку ототожнюють з педагогікою дорослих, але є багато сумнівів і розбіжностей у значенні обох термінів, що призводить до різних поглядів щодо теорії освіти дорослих: педагогіки дорослих і андрагогіки. Перший з них поєднує основи та суть свого підходу з педагогікою як багатою і розвиненою наукою про освіту людини протягом усього життя, а другий виділяє автономну рефлексію, що стосується лише дорослості» (Pólturzycki, 2012, с. 57). Водночас вчений зазначає, що дихотомічний підхід до андрагогіки проявляється не тільки в паралельному вживанні понять «педагогіка дорослих» і «андрагогіка» в описі освіти дорослих, але й у амбі-

валентності вчених, які займаються питаннями освіти дорослих. У міжнародному співтоваристві фахівців з освіти дорослих думки з цього приводу розділилися. Одні вважають, що освіта дорослих і андрагогіка, а також загальна освіта і педагогіка — це окремі сфери, хоча філософське і теоретичне підґрунтя у них однакове, натомість вони суттєво відрізняються практикою. Інші, хоча й погоджуються щодо відмінностей, не вважають їх настільки суттєвими, щоб розрізняти автономні сфери (Pólturzycki, 2012, с. 57).

Цікавою є думка польських дослідників. Так, М. Кузьніцка і І. Гурецка (Kuźnicka, & Górecka, 2003) переконані, що поняття «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 молодого.

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).

Спробуємо виокремити змістові концепти цієї дефініції та узагальнити згадувані вище точки зору. Наголосимо, що найгостріші дискусії відбуваються навколо визначення ступеня спорідненості понять «педагогіка» й «андрагогіка».

Аналіз дозволив констатувати наявність достатньо суттєвих розбіжностей. Наприклад, одна група учених вважає, що андрагогіка — порівняно молода галузь наукового знання, яка знаходиться у процесі становлення, зберігаючи смислову наступність зі сферою педагогіки. Констатується, що андрагогіка тільки починає активно залучатися до наукового обігу, незважаючи на свою понадсторічну історію. Пропонується відокремити андрагогіку від педагогіки, визначаючи цілу низку ознак, що дають підстави для характеристики андрагогіки як самостійної науки в системі

людинознавства. Предметом андрагогіки варто обрати багатоспектну неперервну формальну, неформальну та інформальну освіту, яка здійснюється відповідно до соціокультурних умов, запитів і психологічних особливостей дорослих (Kujawiński, 2008).

Виходячи з ідей М. Ноулза та враховуючи 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 (Лук'янова, 2016, с. 149-150).

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). 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 й іншими науками про людину, на що вказують М. Кузьнічка 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 оминути також інші педагогічні науки, що мають для андрагогіки велике значення, наприклад, теорія морального і естетичного виховання, суспільна педагогіка, педагогіка праці та ін.

У сучасну добу, зокрема з другої половини XX ст., андрагогіка стала асоціюватися з професіоналізацією освіти дорослих, яка передбачала потребу в розвитку бази знань, специфічної для цієї галузі. У цьому сенсі, на нашу думку, цікавим є узагальнення Д. Савицевіча (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 наукою.

Дж. Дрейпер (Draper, 1998) зазначає, 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). У скандинавських країнах андрагогіку взагалі вважають не наукою, а ідеєю (Огієнко, & Литовченко, 2010, с. 47).

Отже, у зв'язку з такими розбіжностями у визначенні предметного поля статус андрагогіки серед 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 освітнього 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)

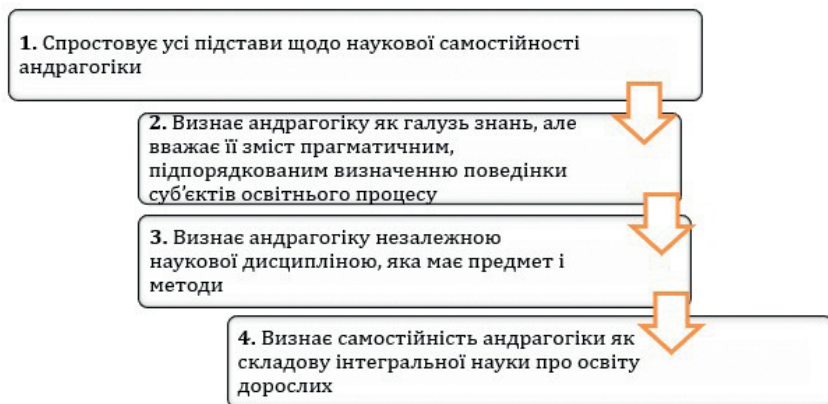


Рис. 4.1.1. Сутнісно-змістові позиції щодо незалежності андрагогіки

У цьому сенсі слід взяти до уваги точку зору Я. Томіло, який робить висновок, що ми можемо також розрізнати андрагогіку як практику та андрагогіку як науку. Однак питання термінології не повинні бути виправдуванням в очікуванні, що хтось чи щось врівноважить питання розвитку дисципліни, її автономії чи симбіозу з педагогічними науками (Томіло, 2019, с. 11).

Слід зауважити, що у будь-якому разі поняття має педагогічні витоки, адже йдеться про «ведення людини» за допомогою освіти. Але для цього потрібно знати природу і особливості того, кого треба ввести. Отже, прослідковується надзвичайна спорідненість андрагогіки з іншими галузями наукового знання і практики, що входять в систему наук, визначену наприкінці 60-х рр. XX ст. психологами як людинознавство.

Американська дослідниця Ш. Мерріам (Merriam, 2001) зазначає, що андрагогіка і в майбутньому «продовжуватиме викликати полеміку, дискусії та спонукатиме до наукових досліджень й ще більше збагачуватиме наше розуміння про навчання дорослих» (с. 11).

Таким чином, сутнісно андрагогіку можна розглядати із взаємопов'язаних позицій:

- найширшим є усвідомлення її як галузі наукового знання,
- середнє значення має сфера освітньої практики,
- найвужчою позицією є усвідомлення андрагогіки як навчальної дисципліни (рис. 4.1.2.):



Рис. 4.1.2. Змістове наповнення андрагогіки

Для окреслення уявлень щодо наукової специфіки андрагогіки доцільно окреслити предмет її досліджень, систему понять, за допомогою яких цей предмет можна описати; основні принципи й методи, які уможливлюють 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, у межах яких відбувається ця освіта;
- 3) відповідні інституції та установи, в яких ці процеси відбуваються.

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.):

Як вказує Т. Вуєк (Wujek, 1996), андрагогіка виконує три засадничі функції:

- 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.

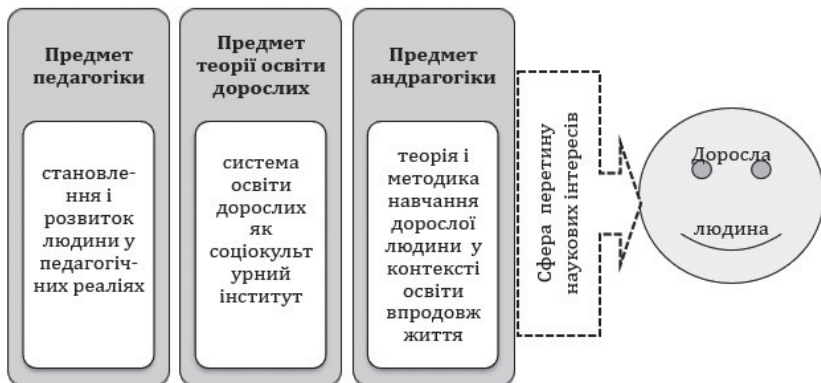


Рис. 4.1.3. Міждисциплінарний характер андрагогіки

Як навчальна дисципліна андрагогіка має складну супідлеглу структуру, опрацьовану польським дослідником Л. Туросом (Рис. 4.1.4).

Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку андрагогіка має таке підґрунтя:

- атрибутивність — необхідність, невід’ємність освіти дорослої людини, визначена швидкоплинними змінами соціуму;
- адаптивність — зростання ступеня самосвідомості сучасної людини, прагнення до самовдосконалення і самореалізації; зростання професійної мобільності, яка водночас спонукає до постійного набуття знань;
- педагогізація суспільства — необхідність набуття нових (андрагогічних) компетентностей особами, організаціями, не притаманних для них на попередніх етапах діяльності (внутрішньофірмове навчання, центри підвищення кваліфікації тощо);
- нарощування у соціумі сукупного інноваційного досвіду навчання дорослих.



Рис. 4.1.4. Складові андрагогіки (Turoso, L., 2004)

Для планування наших подальших наукових розвідок маємо зробити певні узагальнення. По-перше, у дослідженнях дедалі більше укорінюється думка про зростання ролі, що 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 відповідно 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 з аналізу конструкторів моделі Малколма Ноулза.

4.2. Сутнісний аналіз андрагогічної моделі навчання М. Ноулза

Моделювання як метод дослідження об'єктів посідає особливе місце в освіті дорослих. 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).

Моделі навчання дорослих людей (андрагогічні моделі) розроблялися вченими Ноттінгемського університету (Nottingham Andragogy Group, 1986), американським вченим, основоположником андрагогіки М. Ноулзом (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005) та іншими зарубіжними науковцями. Проте саме модель М. Ноулза й досі залишається найбільш популярною (Лук'янова, 2020, с. 12). В 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, уможливлює задоволення освітніх потреб, залучає до вибору змістового наповнення програми та керування навчальним процесом.

Принагідно підкреслимо: раніше, коли йшлося про особливості навчання дорослих, завжди опиралися лише на андрагогічні принципи, натомість у моделі М. Ноулза поєднано принципи та додаткові чинники, що 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 уможливлюють цілісне

сприйняття самого тривимірного процесу навчання дорослих та увиразнюють його особливості.

Кола візуалізують:

- 1) цілі і завдання у навчанні (Goals and Purposes for Learning);
- 2) особливості (відмінності) індивідуальні, предметні, ситуативні (Individual and Situational Differences);
- 3) основні принципи навчання дорослих (Core Adult Learning Principles).

Розглянемо конструкти андрагогічної моделі М. Ноулза (Рис. 4.2.1.).

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 дорослих.. 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 самооцінки.

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 навчання. Він стверджував, що головна мета освіти полягає у сприянні застосовувати 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: особистісні — індивідуальні відмінності (Individual Learner Differences), навчально-змістові — особливості навчально-го предмету (Subject Matter Differences) та ситуативні відмінності (Situational Differences).



Рис. 4.2.1. Конструкти андрагогічної моделі в практиці (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, s.136)

Слід зауважити, що особливості навчання дорослих переважно ґрунтуються на індивідуальних (психофізіологічних) особливостях дорослої людини (Tennant, & Pogson, 1995, с. 69). 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). 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 індиві-

дуального самонавчання найбільше сприяє розвитку творчого і критичного мислення; одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер. На їхню думку, навчання 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).

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». 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).

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).

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 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 в освітньому процесі, так само урахувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистої гідності кожної людини.

Саме із сукупності цих особливостей випливають андрагогічні пропозиції для практики. Так, для ефективності навчального процесу педагога-андрагога, 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 впливають з особливостей дорослого учня:

- 1) дорослим необхідно усвідомлювати цінність навчання і те, яку користь вони отримають;
- 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).

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, 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).

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 застосовувати 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 ситуацій.

Андрагогічна модель М. Ноулза має незаперечну практичну цінність, зокрема завдяки елементам, що визначають можливість дорослого учня брати участь у проєктуванні освітнього процесу, і у такий спосіб також демонструється його активна позиція.

Загалом модель передбачає певну сукупність елементів проєктування 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 проєктування 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 р. 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.

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 самоспрямованого навчання на початку освітнього 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).

У контексті 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 елементу 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 посилянь, 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 уможливорює 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 зумовлює зміни підходів в організації і формах освіти дорослих: дія ® усвідомлення ® знання ® дія.

Серед виявленої сукупності проблем і перешкод, що стають на заваді ефективному впровадженню андрагогічної моделі навчання дорослих в Україні, слід назвати недостатнє урахування підходів і принципів, представлених у процесуальній моделі М. Ноулза.

Проаналізуємо їх у наступному підрозділі.

4.3. Структура принципів андрагогічної моделі навчання

Особливе значення в ефективному впровадженні андрагогічної моделі у практику відіграє врахування сукупності принципів. Принагідно наголосимо, що попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано вирішення проблем освіти дорослих, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих

та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці, бракує.

Принципи (лат. *prīncipium* — основа, першооснова) *навчання* — система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне здійснення завдань учіння і розвитку особистості.

Зазвичай сукупність принципів відображають у трьох номенклатурних складових:

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.

Слушною, на наш погляд, є думка щодо доцільності доповнення названого переліку принципами відображення у змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається, а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу освіти дорослих. Водночас на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати компоненти, що уможливлюють інтеріоризацію способів діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу тощо. 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.4.3.1.).

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:

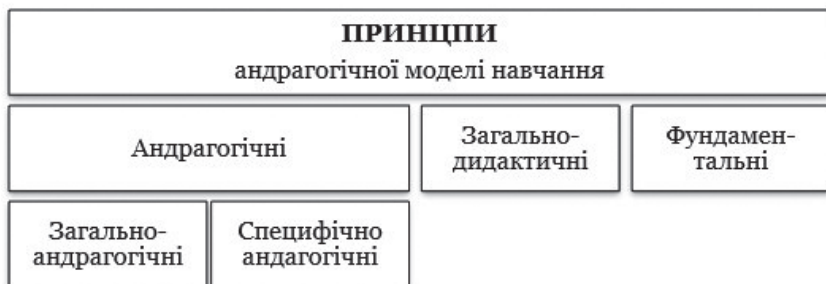


Рис. 4.3.1. Сукупність принципів андрагогічної моделі навчання

- 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;
- соціокультурного інституціонального аналізу — опертя на культурні взірці, духовно-моральний досвід, досвід повсякденного життя;
- 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 ним. Урахування принципів свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти освітнього 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, що є найбільш загальними у реалізації андрагогічної моделі. Серед них ми виділяємо дві підгрупи принципів: загальноандрагогічні, специфічноандрагогічні (Рис. 4.3.2.).

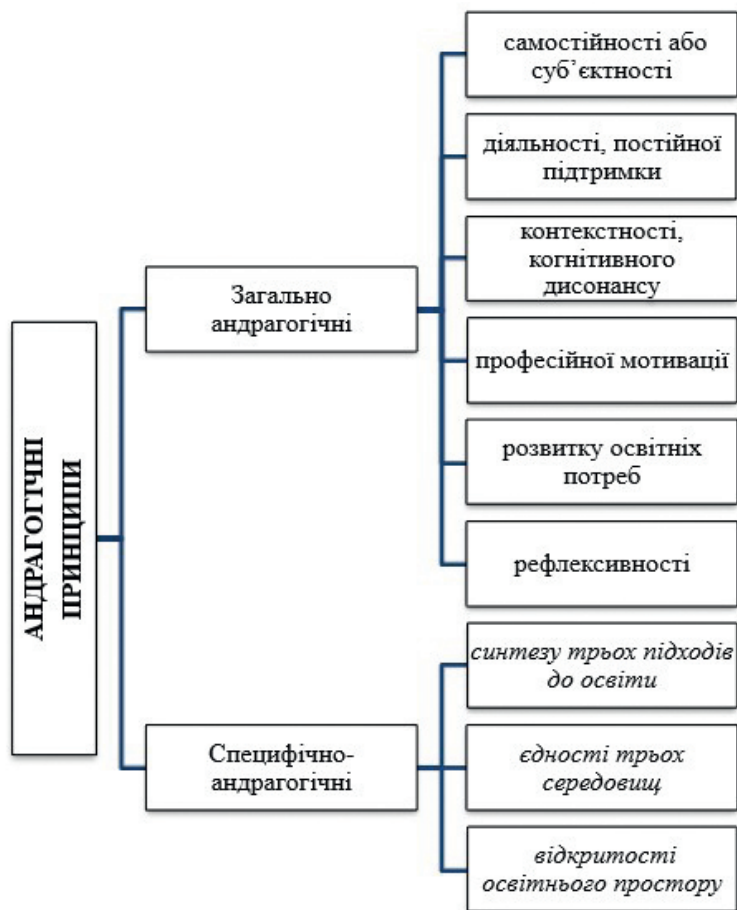


Рис. 4.3.2. Структура андрагогічних принципів

Зупинимося на загальноандрагогічних принципах.

Принцип самостійності або суб'єктності. Його сенс полягає у реалізації авторської позиції суб'єктів освітнього 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 ураховувати 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).

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 їхньої 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 орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого — враховує 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; 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.

Розглянемо специфічно-андрагогічні принципи.

Принцип єдності трьох середовищ (навчального, професійного, соціального). Навчальне середовище — середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище — середовище, у якому навчання поєднане 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. Можливість урахування індивідуальних здібностей; вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Надання певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Навчання спрямоване на саморозвиток — орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб (відкрите планування навчання, тобто можливість створення індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів; свобода у виборі часу і темпів навчання, відсутність фіксованих термінів навчання; свобода у виборі місця навчання). Створюються умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання з урахуванням соціального партнерства закладів освіти із різними організаціями, громадами, органами державної влади, іншими закладами освіти 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 апіорі універсального суб'єкта, безумовно здатного до навчання, але й дозволяє враховувати дискретні освітні періоди, які виникають у наслідок впливу економічних, суспільних і політичних криз. Зокрема в основі андрагогічних принципів навчання лежить усвідомлення М. Ноулзом людини та її потреби у саморозвитку як найвищої цінності Мельниченко, 2020, 26).

Їх використання уможливорює врахування як вікових особливостей 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, що сприятимуть універсалізації дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участь 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.

Основні положення теорії навчання дорослих доцільно проаналізувати, порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання.

4.4. Порівняльно-співставляльний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Розпочинаючи аналіз моделей навчання, звернемо увагу на декілька положень. *По-перше*, розвиток освіти безпосередньо спрямований на зростання ролі того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить з 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 освітній процес, що суттєво змінило ролі суб'єктів освітнього процесу. *По-третє*, осучаснення педагогічних концепцій також поступово призводить до усвідомлення необхідності надання учням більшої свободи у процесі навчання.

У ході аналізу ми використовуємо термін «модель навчання», вкладаючи у зміст поняття сукупність чинників, що характеризують діяльність суб'єктів освітнього 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. 4.4.1.).

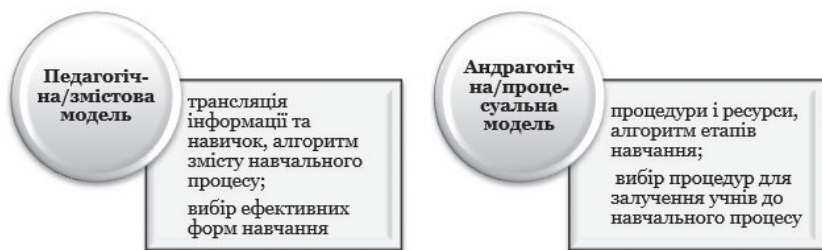


Рис. 4.4.1. Сутнісні відмінності моделей навчання
(Knowles, Holton III, & Swanson, 2005, с. 115)

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 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 навчання (табл. 4.4.1).

Таблиця 4.4.1

Психологічні відмінності навчання дітей і дорослих

Вимір змін	Дитина	Дорослий
Домінування психічних функцій	Нижчі функції — сприйняття, пам'ять	Вищі функції — критичне 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	Виразена різниця між власною оцінкою і оцінкою поведінки, потреба формативної оцінки стверджувальної оцінки

Відповідно 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 4.4.2.

Таблиця 4.4.2.

Порівняння андрагогічної і педагогічної моделей навчання

Положення теорії навчання	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Роль учня	Підлегла, залежна, не-самостійна	Рівноправна, провідна
Роль викладача	Передає якомога більше інформації, що не має безпосереднього зв'язку з практикою, контролює, оцінює	Заохочує, підтримує розвиток від повної залежності до самокерування; допомагає у визначенні параметрів навчання, пошуків інформації; створює сприятливі умови для навчання, допомагає виявляти і використовувати життєвий досвід
Діяльність суб'єкта, який навчається	Пасивна — сприймає соціальний досвід, який передається тим, хто навчає. Не має можливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання (рецептивна діяльність); діяльність за зразками	Активна — рівноправний суб'єкт процесу навчання; бере активну участь в організації спільної діяльності суб'єктів навчання. Самостійно визначає параметри навчання, пошук знань, умінь і навичок

Організація процесу навчання	Спільна діяльність суб'єктів навчання практично не відбувається; принципово не може здійснюватися на етапах планування, оцінювання, корекції. Частково реалізується як пасивна участь учня на окремих етапах	Процес навчання побудований на засадах спільної діяльності суб'єктів навчання. Індивідуалізація навчання на засадах індивідуальної програми навчання, яка спрямована на конкретні цілі навчання кожного, хто навчається
Методи навчання	Передавальні, трансляційні (лекції, подання готового навчального матеріалу, заучування навчальної інформації, використання рекомендаційних 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 полягають 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 підлеглу, 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 сформувати 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 умінь у використанні інформації; вироблення переконань і ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистісних якостей; задоволення інтересів.

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);
- практикоорієнтовані (оскільки мають усталені цінності, сформовані уявлення і власну думку; вимагають врахування індивідуальних й вікових особливостей).

Таким чином, можемо сформулювати основні засади, на яких ґрунтується андрагогічна модель навчання:

1. Належність провідної ролі у навчанні тому, хто навчається.
2. Прагнення дорослого учня до самореалізації, самостійності, самокерування й усвідомлення себе саме таким.
3. Наявність досвіду (соціальний, життєвий, професійний), який може бути використаний як важливе джерело у навчанні.
4. Мета навчання дорослих спрямована на вирішення життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі.
5. Прагнення якомога швидше застосувати набуті знання, уміння навички й компетентності на практиці.
6. Навчальна діяльність дорослого учня значною мірою детермінується сукупністю чинників (часовими, просторови-

ми, побутовими, професійними, соціальними, які можуть або сприяти процесу навчання, або гальмувати його).

7. Процес навчання — організована спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу на усіх етапах: плануванні, реалізації, оцінюванні, визначенні доцільності внесенні змін і корективів.

Поглиблений аналіз моделей навчання на основі найбільш вагомих відмінностей педагогічної й андрагогічної моделі навчання 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 освітнього процесу;
- 8) визначення потреб навчання;
- 9) формулювання цілей навчання
- 10) проектування освітнього процесу;
- 11) оцінювання результатів навчання
- 12) навчальні технології (табл. 4.3.3.).

Розкриємо їх сутність у педагогічній та андрагогічній моделях (табл 4.4.3).

Таблиця 4.4.3

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 освітнього 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. Проєктування освітнього 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: (Рис. 4.4.2).

- 1) усвідомлювально-визначальний;
- 2) підготовчо-накопичувальний;
- 3) впроваджувально-результативний;
- 4) рефлексивно-оцінювальний

Усе вищевикладене дає підстави для висновку щодо принципової відмінності андрагогічної 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.



Рис. 4.4.2. Етапи реалізації цілей навчання в андрагогічній моделі

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 учений 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 збільшу-

вати освітню автономію дорослих, робити їх відповідальними за власне навчання.

Скориставшись загальними підходами М. Ноулза (Knowles, 1980) представимо коректність використання педагогічної й андрагогічної моделей залежно від вікових категорій (Рис. 4.4.3).



Рис. 4.4.3. Вікові критерії використання моделей навчання

Таку коректність репрезентуємо відмінностями у навчанні дітей і молоді, представленими у табл. 4.4.4

Таблиця 4.4.4

Відмінності у навчанні дітей і дорослих

Діти, молодь	Дорослий учень
У пріоритеті — загальні проблеми.	Пріоритетними є специфічні проблеми.
Навчання орієнтоване на засвоєння досвіду, знань і вмінь засвоєних попередніми поколіннями.	Навчання орієнтоване на того, хто навчається, на особистість, її життєві потреби, сучасну практичну діяльність.
Навчання підпорядковано заздалегідь визначеній програмі.	Програма навчання будується залежності від потреб та інтересів тих, хто навчається.
Збагачення досвіду відбувається за рахунок засвоєння досвіду інших.	Навчання відбувається на основі власного досвіду, який зіставляється з новою інформацією та збагачується за її рахунок.
Засвоює те, що чує на заняттях, про що читає.	Засвоює те, що йому необхідно для безпосереднього використання на практиці.

Основна увага акцентується на успішності навчання, оцінках, готовності здавати заліки, іспити.	Акцент на підвищенні професійної кваліфікації, громадянської самосвідомості, статусу, на поліпшення умов праці та соціального функціонування, задоволення власних інтересів, можливість більш повноцінної організації дозвілля тощо.
Шкільні знання опираються на минуле і, як правило, на момент, коли їх треба буде використовувати, переважно застарівають, а усвідомлення цього явища знижує інтерес до навчання.	З особливим інтересом вивчає те, що безпосередньо пов'язано з дійсністю, справжнім життям і найближчими перспективами.
Шкільні знання опираються на минуле і, як правило, обмежені тими сферами знань, які визначені програмою і вчителем.	Особливу увагу і поглиблене вивчення викликає навчальний матеріал, який його цікавить, який може збагатити знання поза межами запропонованого обсягу.
Викладач є джерелом нової інформації, передає її й регулює процес пізнання.	Викладач є радником, гідом у сфері нової інформації, підбадьорює, вказує і пропонує нові джерела інформації для самостійного засвоєння.
Діти, молодь	Дорослий учень
Викладач дає заздалегідь визначений програмою обсяг знань.	Викладач дає обсяг знань, потрібний учням, який вони здатні засвоїти, зіставляє його з можливостями, потребами тих, хто навчається.
Апріорним авторитетом у навчанні виступають вчителі, підручники.	Найбільшу вагомість має досвід, через призму якого оцінюються викладач і книги, нова інформація.
Орієнтований на оцінки, головна увага спрямована на досягнення гарних оцінок.	Оцінки відіграють другорядну роль, головне увага спрямована на корисність навчання.
Навчальна програма у процесі навчання не змінюється.	Навчальна програма у процесі навчання може змінюватися залежно від об'єктивних (надходження нової інформації ззовні) і суб'єктивних (зміна потреб, інтересів, можливостей слухачів) чинників.

Навчальна програма розробляється органами управління освіти і реалізується в цих межах учителем.	Структура навчальної програми ураховує потреби учнів, можливості закладу освіти.
Використання знань, накопичених в освітньому процесі, передбачається в майбутньому.	Навчається з наміром негайного використання набутих знань у практичній діяльності.
Основний потік навчальної інформації відбувається у вертикальному напрямі.	Ефективність навчання і засвоєння навчальної інформації підвищується шляхом поєднання вертикального потоку (від викладача до учню) з горизонтальним (взаємодія з іншими дорослими учнями).
Зворотний зв'язок реалізується шляхом проміжного (опитування, оцінки) або етапного (контрольні, заліки, іспити) контролю.	Зворотний зв'язок реалізується через розвиток навчальної активності на заняттях.
Навчальна активність є самоціллю навчання.	Навчальна активність розвивається в соціально-перетворювальну.

Загалом аналіз специфіки освіти дорослих дає підстави для виокремлення двох напрямів навчання: традиційного (ґрунтується на педагогічній моделі) й інтегрованого (засноване на андрагогічних принципах) (табл. 4.4.5).

Таблиця 4.4.5.

Відмінності параметрів традиційного та інтегрованого навчання

Критерії аналізу	Традиційне навчання	Інтегроване навчання
<i>Об'єкт</i>	Окремий керівник	Групи, міжгрупові зв'язки, керівник і група
<i>Зміст</i>	Основи управлінських знань і навичок	Комунікаційні навички, вміння вирішувати проблеми
<i>Хто навчається</i>	Керівники молодшої і середньої ланки	Усі керівники,

<i>Навчальний процес</i>	Ґрунтується на інформації і раціоналізації	Ґрунтується на інформації, раціоналізації, комунікації та емоціях
<i>Стиль навчання</i>	Залежить від предметів та особливостей викладачів	Залежить від особливостей і потреб учасників навчання, їх досвіду, проблем, ставлення
<i>Цілі навчання</i>	Раціональність і ефективність	Пристосовуваність, зміни, інформування
<i>Форма проведення</i>	Внутрішні семінари	Вільний вибір форм в залежності від доцільності і ситуації
<i>Відповідальність за проведення</i>	Викладачі, організатори	Учасники
<i>Стабільність програми</i>	Стабільна	Гнучка, адаптована до ситуації
<i>Концепція навчання</i>	Адаптація керівників до потреб підприємства	Одночасно змінити керівників і організацію
<i>Участь у підготовці навчальних й інших програм</i>	Учасники не залучені до створення навчальних програм	Учасники беруть участь у створенні програм, виборі методів і траєкторій навчання
<i>Спрямованість</i>	Орієнтація на знання, які можуть знадобитися у майбутньому	Орієнтація на конкретні зміни
<i>Активність учасників</i>	Як правило, малоактивні	Як правило, дуже активні

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). Відмінність моделей автор аналізує за 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. 4.4.6).

Слід додати, що у реальному житті існують різні варіації цих моделей, а також різні комбінації їх складових.

Таблиця 4.4.6

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.
Проаналізуємо більш детально кожну з моделей.

Технологічна модель

Освіта дорослих у технологічному вимірі 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 цьому випадку 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 катего-

рією андрагогіки (навчання дорослих), оскільки він «свідчить про можливість навчання і розвиток впродовж усього життя» (с. 38). Раніше життєвий досвід вже описували в 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. Життєвий досвід має освітній та розвивальний потенціал, але одночасно може бути перешкодою у процесі навчання.

Як стверджує М. Малевський, 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 відмінністю, 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, що 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.

Узагальнюючи інформацію, викладену у розділі щодо визначення предметного поля андрагогіки в системі наук про освіту і виховання, аналіз андрагогічної моделі навчання Ноулза та порівняльно-співставляльний аналіз педагогічної й андрагогічної моделей навчання з урахуванням сукупності андрагогічних принципів, доцільним є, на нашу думку, візуалізувати результати пілотного дослідження, розпочатого нами у 2016–2017 н.р. та продовженого у 2022 — 2023 н.р. серед студентів вітчизняних закладів вищої освіти щодо ступеня усвідомлення себе дорослою людиною, знання сутності андрагогічного підходу.

Опитування було розпочато із визначення ступеня обізнаності із самим поняттям «андрагогіка». Відповіді, які ми отримали,

переконаливо свідчать на надзвичайно низький рівень. Так, 70% респондентів відповіли, що ніколи нічого не чули про андрагогіку, 15% — зазначили, що загалом чули, але не знають, у чому полягає її сутність (Рис. 4.4.4).

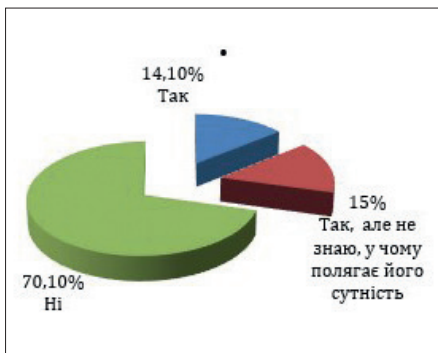


Рис. 4.4.4. Чи чули Ви раніше термін «андрагогіка»?

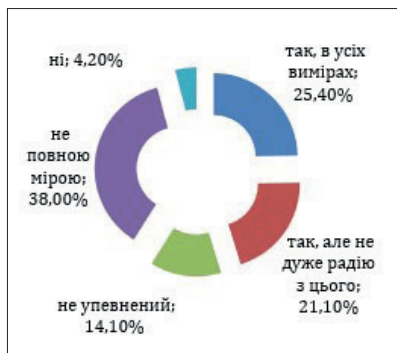


Рис.4.4.5. Чи вважаєте Ви себе дорослою людиною?

Трохи більше за чверть респондентів вважають себе дорослими, ще 21% також вважають себе дорослими повною мірою, але не зовсім радіють з цього (Рис.4.4.5).

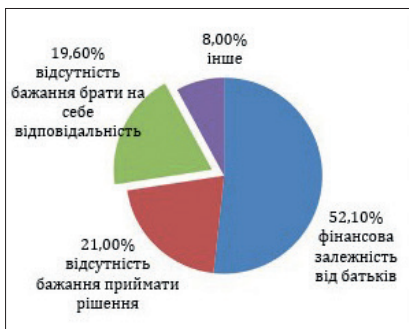


Рис. 4.4.6. Якщо Ви не відчуваєте себе дорослою людиною, з чим це пов'язано?

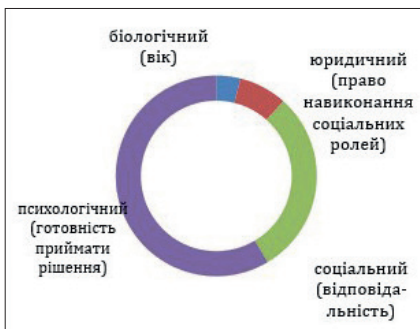


Рис. 4.4.7. Що є найбільш вагомими критеріями дорослості?

Частина респондентів відповіли, що на заваді власного відчуття дорослості стає фінансова залежність від батьків. Хоча достатньо велика кількість зазначила, що не хочуть брати на себе відповідальність (19,6%) та не мають бажання приймати рішення

(21%). Найбільш вагомими критеріями дорослості 63,4% респондентів вважають психологічну готовність приймати рішення (Рис.4.4.6 – 4.4.7).



Рис. 4.4.8. Чи відчуваєте Ви себе рівноправним учасником освітнього процесу?

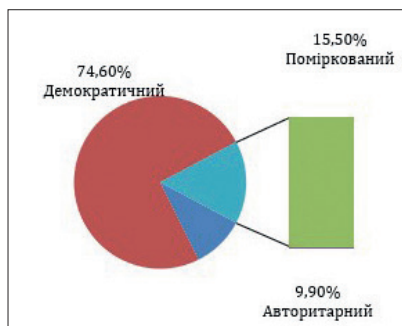


Рис. 4.4.9. Який стиль навчання у ЗВО Ви вважаєте найбільш доцільним?

Більше третини опитаних вважають себе рівноправними учасниками освітнього процесу, як і передбачає андрагогічна модель, водночас приблизно така ж кількість студентів зазначила, що вони також так вважають, але, на їхню думку, викладачі не підтримують цю модель. Переважна більшість з них надає перевагу демократичному стилю викладання, тоді як практично 10 % прагнуть авторитарного стилю навчання у ЗВО (Рис.4.4.8–4.4.9).

Зробимо висновки, які лише 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, уможливорює 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 тренін-

гам і програмам, спрямованим на командування, 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. Ноулза 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). Нарешті, знання з повсякденного 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).

Ця обставина, — підкреслює польська дослідниця Е. Дзелнічка (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 запитами організацій. По-друге, урахування зростлого 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 у системі наставництва.

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. Ми повністю поділяємо думку дослідників (Creighton & Hudson, 2002), що освіта дорослих учнів має відповідати цілям, конкретним й специфічними потребам, мати безпосередню цінність для них, а зміст і форми навчання дорослих повинні бути адекватними їхнім запитам. Найважливіше — вона має суттєво відрізняється від освіти дітей і підлітків.

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. Піаже про психогенез розвитку дитини, дійшов висновку, що це вчення необхідно розширити, додавши до нього інформацію про психогенез когнітивних процесів дорослого. Іспанський дослідник К. Діас (Díaz, 2000) також закликав психологів й генетиків вивчати когнітивні процеси дорослого. Тотожну думку знаходимо і у дослідженнях М. Теннанта (Tennant, 1998, с. 69) про те, що особливості навчання дорослих значною мірою ґрунтуються на їхніх психофізіологічних особливостях.

Специфіку навчання дорослих досліджували зарубіжні вчені (Т. Александер, Дж. Адамс-Вебер М. Беленкі, А. Гордон, Н. Голдбергер, Б. Клінши, В. Перрі, Дж. Тарул, Л. Турос, Е. Торндайк та ін.) й вітчизняні дослідники (О. Аніщенко, О. Баніт, А. Бояр-

ська-Хоменко, С. Гончаренко, М. Дернова, І. Радомський, О. Самойленко, Т. Сорочан та ін.). Зокрема психологічні особливості навчання дорослих висвітлено у працях Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джуард, Дж. Флевел, О. Коваленко, Е. Помиткіна, В. Рибалки, З. Становских та ін. У контексті феномену освіти дорослих актуальною є проблема інтелектуального і морального розвитку індивіда, його здатності навчатися у будь-якому віці. Аналіз способів тестування інтелекту представлена у працях К. Шайє і С. Уїллєса. Когнітивні здібності на пізньому етапі дорослості досліджували М. Комменс, Ф. Річардс, К. Армон. Класифікація здібностей до навчання, що розвиваються тільки у дорослому віці, оприлюднена у працях С. Брукфілда. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали О. Боднарчук, В. Семиченко, К. Кросс; теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розроблялися Х. Джоунсом, А. Маслоу.

Достатньо тривалий період, зокрема майже до середини ХХ ст., дорослі люди вважалися неспроможними ефективно навчатися 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. Кеттєла, 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.

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, 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 характер.

Варто звернути увагу на дослідження, в яких розкрито проблеми, пов'язані із особливостями розвитку людини та залежності прояву певних функцій від індивідуальних особливостей. Цікавою є точка зору науковців 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 «периферії» — саме ті фази людського життя, що є найбільш продуктивними, творчими і соціально-активними (Лук'янова, 2020d, с. 12).

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. XX ст. Цей вид навчання передусім розглядають як засіб, що уможливорює 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 уможливорює контролювати власне життя; процес емансипації — набуття можливості самокерування й не підпадати під вплив інших (Phillipson). Так, у 1963 р. Р. Дж. Хавігхурст (Havighurst, 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).

Концептуалізацію освіти людей «третього віку» у 1989 р. здійснив британський дослідник соціальних структур П. Ласлетт (Laslett, 1991). 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). У контексті нашого дослідження особливо цінною є розроблена автором структура життєвого циклу, де «третій 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 «безсесовості життя після виходу на пенсію»; асиміляцію — включення, залучення людей похилого віку в існуючі освітні програми; самоактуалізацію — навчальна діяльність для старших може стати «часом усвідомленого розвитку» (с. 2–3). 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 за 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. XX 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), які створили нову орієнтацію в психології, названу *life-span developmental* — психологію розвитку упродовж усього життя. Було запропоновано новий підхід, відомий як психологічний або поведінковий, що 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 О. Коваленко, С. Максименка, Е. Помиткіна, В. Рибалки, Р. Аткінсона, Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Грінфілд та ін.

У 50-х роках XX ст. було оприлюднено декілька психологічних теорій розвитку. Наприклад, теорії Е. Еріксона, Дж. Ловінгера, Л. Колберга та ін., які обґрунтували 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 особистості. Концепція включає вісім етапів розвитку, кожен з яких 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 готовність. 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. Ловінгера, що інтегрує концепцію Л. Колберга і психосоціальну теорію Е. Еріксона. Розвиток особистості вченим потрактовано як багатосторонній процес, суттєвими складовими якого є джерело самоконтролю, стиль взаємовідносин, смисловий зміст самосвідомості та мислення.

Загалом віковий розвиток людини розглядають як взаємодію двох протилежних процесів (рис. 5.1.1).

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.

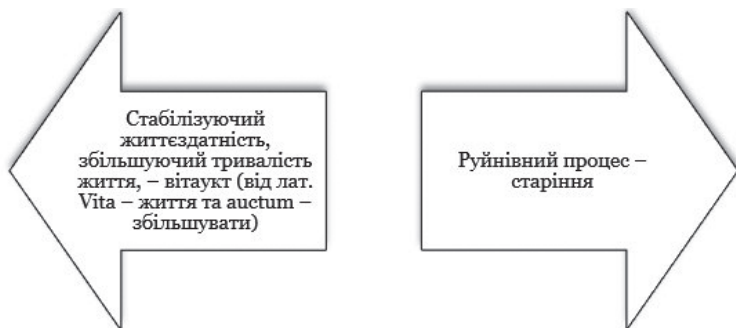


Рис. 5.1.1. Процеси вікового розвитку людини

Спробуємо зробити проміжні узагальнення.

Гене́за 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, інтегрувати її, навчатися. Іноді ці процеси відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці (табл. 5.1.1)

Таблиця 5.1.1

Точки зору щодо можливості навчання людини впродовж життя

Негативні	Позитивні
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. Ця думка панувала до XX ст.	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.

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.	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.
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	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.
	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. Вважав, що можливості навчання існують упродовж усього життя
	У. Леп (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.

	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.

Представлений аналіз візуалізовано на рис. 5.1.2., що свідчить про перевагу позитивного ставлення до навчання дорослих серед науковців.

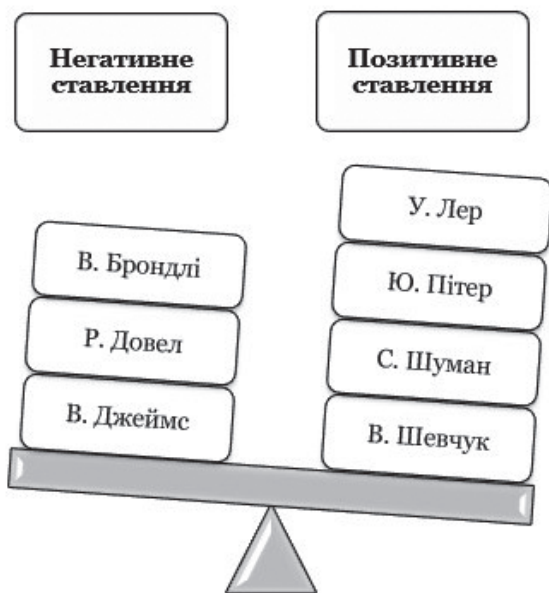


Рис. 5.1.2. Ставлення вчених до навчальних можливостей дорослої людини

Окрім психологічних факторів у навчанні дорослої людини, значну роль відіграють фізіологічні особливості, пов'язані з віком. Зупинимося 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 молодії, ефективність її мислення вища (Савчин, 2005).

Наприклад, у період середньої дорослості у різних формах творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей 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.

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 важливу функцію виконують пам'ять і мислення, 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, що відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Учені називають дві групи чинників, що найбільшою мірою впливають на інтенсивність зниження інтелектуальних функцій людини:

- внутрішні (генетичні);
- 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 (Панченко, 2013, с. 5). 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 свідомої, цілеспрямованої активності.

Отже, дорослим учням притаманні особливості, які впливають на сприйняття пізнавальної інформації й визначають специфічну основу освітнього 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).

На початку 70-х рр. XX ст. прибічником такої позиції був і М. Ноулз (Knowles, 1972). На його думку, існують ключові відмінності між дорослими і дітьми, що впливають на вибір технології навчання дорослих:

- 1) особистісна автономія і самостійність;
- 2) їх багатий життєвий досвід, який треба трактувати як потенційне джерело навчання;
- 3) готовності навчатися, що обґрунтована життєвими умовами і виконуваними суспільними ролями;
- 4) прагматична навчальна орієнтація щодо безпосереднього використання набутих компетенцій у вирішенні тогочасних життєвих проблем (Knowles, 1972, с. 39–40).

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 тожотну думку висловлювала Е. Дубас (Dubas, 2005), яка стверджувала, що задля пізнання процесу навчання дорослих необхідно спочатку пізнати сутність самої дорослості.

Проте є дослідники, які займають іншу позицію. Наприклад, А. Роджерс (Rogers, 2003) стверджував, що не існує жодних відмінностей у навчанні дорослої людини (с. 7). 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).

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, хоча важливими є також і характерологічні властивості. Тому в освітньому 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). Ключові пізнавальні відмінності між дітьми, молоддю і дорослими дослідник пов'язував із увагою, спостережливістю, уявою, пам'яттю і мисленням (Urbańczyk, 1973, с. 45–51).

Як підкреслює М. Хайден, щоб бути ефективним андрагогом, освітня взаємодія з дорослими має ґрунтуватися на усвідомленні, що усі дорослі:

- ✓ автономні і самокеровані, їм необхідно надавати свободу у виборі напрямку розвитку;
- ✓ володіють акумульованим життєвим досвідом і знаннями, які необхідно пов'язувати з новим знанням;

- ✓ орієнтовані на досягнення визначених цілей і вирішення актуальних проблем, прагнуть знати, яким чином набуте знання може допомогти їм у досягненні цілей і вирішенні проблем;
- ✓ практичні, фокусуючись на аспектах найбільш корисних для них, які, мають встановлену цінність, відповідають сформованим уявленням;
- ✓ вимагають врахування індивідуальних і вікових відмінностей (Hayden, 2007).

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 тощо/

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, тому 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 організацію 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. На-

томість люди, які вже досягли кар'єрних вершин, надавали перевагу освіті, яка тематично більше відповідала 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).

Досвід показує, що особливості дорослих учнів найбільшою мірою пов'язані із потребою у сенсі. Надзвичайно важливими особливостями навчання дорослої людини є потреба в обґрунтуванні (сенсі), потреба у самостійності, життєвому досвіді, назріла і практична спрямованість.

Дослідники відзначають дві найбільш вагомі сфери виявлення потреби у сенсі: потребу у вирішенні практичних, виробничих завдань і потребу в особистісно-професійному розвитку. При цьому потрібно урахувати, 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 характеристику 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).

Наведене висловлювання демонструє риси суспільного стану дорослих слухачів щодо здійснюваної професійної діяльності педагогів в установах освіти дорослих з урахуванням методичного аспекту. Педагогам-андрагогам необхідно вра-

ховувати 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 навчання:

- 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 захоплює 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. Крім того, 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 урахувувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистого достоїнства кожної людини.

Таким чином, усі вищезазначені характеристики свідчать про наявність специфіки навчання дорослої людини, яку необхідно урахувати в процесі навчання:

- 1) доросла людина сама формує свою освітню ситуацію, набуваючи і використовуючи ті знання, які йому потрібні тут і зараз;
- 2) суттєва роль мотивації освітньої діяльності;
- 3) освіта для дорослої людини завжди є складовою її соціального життя;
- 3) індивідуалізація є важливим аспектом освіти і навчання дорослої людини.

Звернемо увагу на розвиток таких психологічних особливостей дорослої людини, як інтелектуальні здібності, мотивація до навчання, когнітивний стиль навчання.

Учені відзначають, 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 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).

Заслужують на увагу дослідження вчених щодо ролі досвіду у процесі навчання, які беруть свої витоки у прогресивній філософії Дж. Дьюї (Dewey) (2010). Ще на початку XX ст. американський психолог і педагог обґрунтував ідею щодо наявності безпосереднього зв'язку освітнього процесу з повсякденним досвідом індивіда. 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 у особистості учня та соціального середовища, яке його оточує.

У 1975 р. Дж. Мезіров (Mezirow, 1991) з групою колег дослідили динаміку змін у ставленні дорослих до навчання, використав-

ши 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).

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.

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 освіти (Rogers, 2002).

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 (Шарапа, 2001). 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) дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі «Піраміда навчання» (Рис. 5.1.3.).

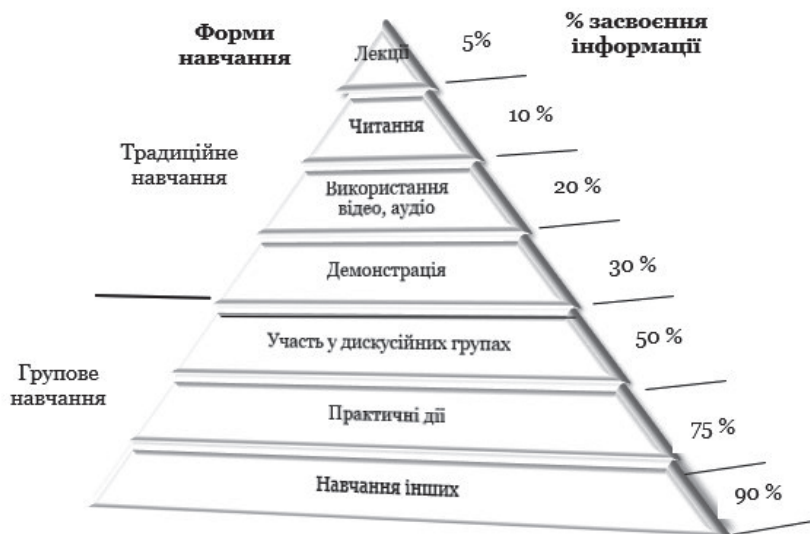


Рис. 5.1.3. Піраміда навчання (за Lowery, nd)

Доволі часто дорослі відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками, серед яких провідними доцільно визнати 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).

Таблиця 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 активного включення у навчання
Концентрація на професійних цілях, проблемах і задачах	З'ясовувати наміри і цілі
	Вивчати теми за логікою вирішення проблеми
	«Відштовхуватися» у навчанні від професійних проблем, досвіду тих, хто навчається
	Пропонувати для вивчення актуальні теми
Прагнення до практичного застосування набутих знань	Активізувати навчання, зробити його дослідницьким
	Пов'язувати результати навчання з професійною діяльністю, переносити набуті знання і навички у контекст професійної діяльності
	Використовувати метод спроб і помилок, аналогії
Наявність професійного і особистісного досвіду	Просуватися від «часткового до загального» або від «загального до часткового» залежно від цілей і завдань
	Заохочувати питання щодо загальних принципів, установлювати загальне у конкретних положеннях
	Пов'язувати новий матеріал з наявними знаннями і досвідом

Наявність конкуруючих інтересів	Ураховувати існування обмежень у навчанні (соціальних, часових, фінансових)
	Створювати мотивацію для подальшого навчання
Наявність стереотипів і переваг щодо методів 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
	Ураховувати різницю у стилях навчання
Короткотерміновість 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 впливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей дорослих у навчанні, ґрунтуються на принципах андрагогічної моделі М. Ноулза та впливають на вибір стилів навчання (Рис. 5.2.4).



Рис. 5.1.4. Підходи у навчанні дорослих

Опис визначених підходів представлено у додатку С.

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-діяльнісної 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 (Лук'янова, Домбровські, Валасік, 2023). За М. Алексеевою (1974) значення мотиваційної сфери процесу учіння є 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). 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).

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, діяльнісному дидактичному (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, О. Савченко, О. Скрипченко 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 (К. Левін, П. Фресс, З. Фрейд, Дж. Аткинсон, Ж. Н'юттен, А. Маслоу, К. Халл, Е. Торндайк, І. Сорокош та ін.) почали з'являтися ґрунтовні праці з цієї проблеми.

В Україні роль мотивації у навчанні дорослих розглядалися окремими ученими (І. Маноха Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Роменець, З. Становських та ін.).

Термін «мотив» походить від французького слова «motif», що у буквальному розумінні означає «спонукання». Мотиви є причинами особистісної поведінки, джерелом яких є потреби, і можуть виступати рушійною силою будь-якої діяльності (Войтко, 1982, с. 96). 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-емний носій, певна сила, що забезпечує рух, існування живої істоти, робить його впорядкованим, передбачуваним і безкінечно існуючим, розвивальним.

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). 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). 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); тоді як «мотивація» вживається психологами задля опису процесів збудження поведінки, визначення її мети, а також вибору відповідної поведінки (Wlodkowski, 2008, с. 2). Підтвердження цієї думки знаходимо й у інших зарубіжних дослідників, які трактують мотивацію як процес збудження і підтримки цілеспрямованої діяльності (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, с. 4) або як внутрішню силу, що активізує, спрямовує і підтримує поведінку людини впродовж певного часу (Thorkildsen, 2002).

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 Е. Толмена (1932) та ін., ця передумова спонукала дослідників мотивації вивчати психологічну цінність цілей (наприклад, Kasser & Ryan, 1996; Vroom, 1964), очікування людей щодо до-

сягнення цілі (наприклад, Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Rotter, 1966), механізми, які забезпечують рух людини до обраних цілей (наприклад, Carver & Scheier, 1998). 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 напрямку, в якому слід діяти, щоб задовольнити потребу» (с. 307). 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).

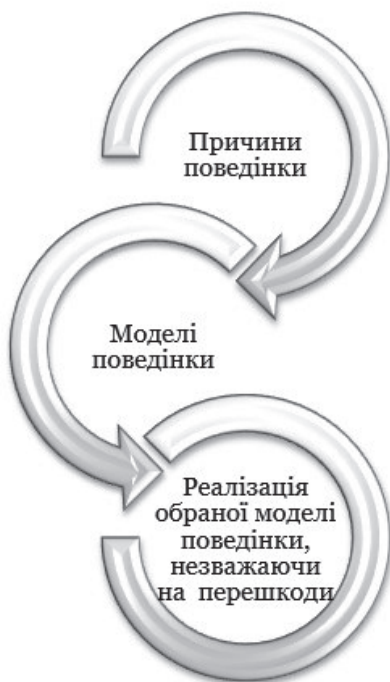


Рис. 5.2.1. Алгоритм формування мотивації дорослої людини

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 вибіркове 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.

Звернемося до концепції мотивації А. Маслоу (Maslow, 1954), за якою класифікація потреб структурується з відображенням їх ієрархії і зв'язків (с. 24). П'ять груп потреб, властивих людям, він представив у вигляді ієрархічної пірамідальної структури таким чином, що чим вище 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 сходинок і відіграє ключову роль у життєдіяльності людини. Це зумовлено сутнісними ознаками вказаної потреби — полівалентністю, здатністю заміщення, кумуляцією, які в 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).

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), 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 докладати зусиль, використовуючи наявні ресурси (включно із допомогою вчителів, лекцій), допоки вони відповідають її потребам та цілям (Knowles, 1970, с. 50–51). 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, умінь, психологічних установок, суджень та оцінок» (с. 13). 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.

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. 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, & Purynin, 1993) 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?

При розробці програм М. Кроудер і К. Пупинін наголошували на необхідності ділити навчання на зрозумілі, досяжні та логічно завершені модулі. Завдяки цьому дорослі можуть бачити «світло в кінці тунелю» і відчувати задоволення від завершення певного етапу. Вчені підкреслювали, що дорослі, які беруть на себе відповідальність за процес — ставлять власні цілі, перевіряють свій прогрес, зазвичай демонструють вищу мотивацію та кращі результати.

Якщо людина дійде висновку, що, незважаючи на свої зусилля, вона не зможе здобути освіти (наприклад, через життєву ситуацію), її мотивація знижується; те ж саме відбудеться у разі, якщо вона вважатиме, 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.

На думку М. Кроудер і К. Пупинін (за тими матеріалами, що їх цитують), мотивація дорослих ґрунтується на:

1. Чіткому практичному сенсі навчання (корисність і відчуття швидких результатів).

2. Внутрішній зацікавленості (особистісне зростання, задоволення пізнавальними потребами).
3. Залученості дорослого до планування та контролю над процесом (повага до його досвіду й автономії).
4. Постійній підтримці й позитивному зворотному зв'язку з боку викладача та групи.

Такі засади перегукуються з провідними концепціями андрагогіки (зокрема, з ідеями М. Ноулза, Е. Ліндемана та іншими). Тому навіть якщо згадана праця 1993 року не здобула широкої міжнародної відомості, її ідеї вписуються в загальний підхід до формування мотивації в дорослих — через опору на їхній життєвий досвід, самоуправління навчанням і практичну корисність здобутих знань.

У моделі ланцюга інтеракції П. Кросс (Cross, 1981) висловлює думку, що для високої освітньої мотивації дорослої людини принципове 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.).

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).

Не менш відомою, зокрема в андрагогічних колах, є постать К. Рубенсон (Rubenson, 2006), яка створила модель «Парадигми очікуваної цінності». У 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 потреби. За К. Рубенсон, прагнення до освіти залежить від двох основних факторів:

- 1) ставлення людини до освіти;
- 2) особливостей дорослих учнів.

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).

Таблиця 5.2.1

Мотиваційна оцінка освітньої діяльності

Оцінка власних можливостей та успішності навчання	Мотиваційна оцінка освітньої діяльності та її потенційної вартості	
	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 відрізнятися.

У процесі навчання взаємодіють дві групи чинників: 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) (Лук'янова, Домбровські, Валасік 2023, с. 15).

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.

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 (Sorokosz, nd), — залежить від багатьох ситуацій, у тому числі й від ситуації на ринку праці. 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 наукових дослідженнях також зустрічаємо зовнішні і внутрішні мотиваційні чинники, які названо мотиваторами. 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. Група американських учених також вважають, що внутрішня мотива-

ція більш потужна. Наприклад, такі чинники, як задоволення від роботи, бажання кар'єрного росту, підвищення самооцінки, повинні заохочуватися педагогами, оскільки саме вони сприяють безперервному навчанню (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). Хоча 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).

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.

Пояснення цьому можна знайти в концепції Р. Влодовського (1985), який доводить, що мотивація навчання дорослих залежить від чотирьох факторів (Wlodowski, 2008).

- 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 досягнення цілі, вирішальне значення має його сила волі.

Тотожну точку зору можемо знайти в концепції очікувань В. Врума (Vroom, 1995). За якою мотивація дорослих до навчання є сумою трьох чинників:

1. Цінності, які у людини пов'язані із результатами навчання;
2. Допомоги — ймовірності, що цінні результати будуть досягнуті у разі виконання певних умов;
3. Очікувань — переконання, що дані зусилля приводять до результатів, за які особа дістане нагороду.

Отже, з урахуванням зазначених засад можна стверджувати, що доросла людина, буде вмотивована найбільшою мірою до навчання, якщо переконається, що здатна здобути нових знань (очікування), а також, що навчання допоможе у вирішенні її проблем (допомога), які є для неї цінністю.

За С. Сисоєвою (2011), «навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часом, просторовими, а також побутовими, професійними, соціальними та ін. чинниками», 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 виконуватиме незалежно від зовнішніх обставин». Е. Деці (Deci, 1980) доводить, що внутрішня мотивація впливає на участь у діяльності за відсутності зовнішніх вимог або підкріплень і є необхідною для ефективного навчання дорослих. 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).

Згідно з Г. Оллпортом (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 людини. Адже людина — це відкрита система, яка постійно розвивається, набуваючи нових елементів, завдяки чому стає мінливою і втрачає сталість (с. 174–175). Задля

поясненню сутності формування людських мотивів Г. Оллпорт розробив концепцію функціональної автономії, яку можна описати як набуту систему мотивації (Allport, 1961, с. 230). 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). 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).

Х. Мак Класкі доводить, що за умови урегульованості навантаження і енергії доросла людина має потенціал потужності й краще пристосовується до вирішення непередбачуваних ситуацій, що уможливорює її участь у різних видах діяльності, у тому числі й навчальній (Рис. 5.2.3).

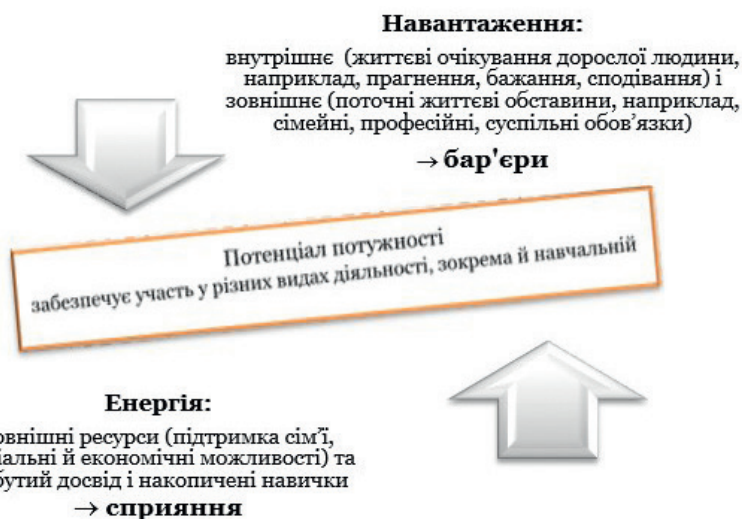


Рис. 5.2.3. Потенціал потужності у навчальній діяльності

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.

Дані досліджень педагогічної психології дають підстави для висновку про те, що у процесі навчання дорослої людини висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника, 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 оминути точку зору українських психологів щодо потенційних мотивів дорослої людини, якими виступають цінності, інтереси й ідеали, властиві суспільству (Роменець, & Маноха, 2003, с. 257). 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):



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.

Внутрішня мотивація навчальної діяльності дорослого неординарна, але може бути зведена до трьох типів:

- 1) утилітарна мотивація,
- 2) мотивація престижу;
- 3) мотивація навчання як самоціль (С. Хоул).

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. Зокрема, це дорослі (Рис. 5.2.5):

Доволі часто дорослі, які навчаються, можуть уособлювати у собі декілька типів, так само як і переходити з одного типу в інший залежно від ситуації.

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 побоювання при складанні іспитів, труднощі при розв'язанні негативних наслідків власних помилок тощо).

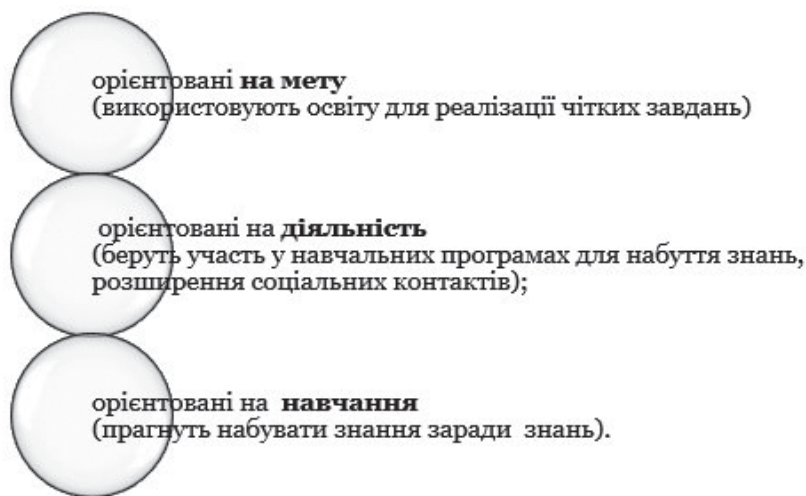


Рис. 5.2.5. Типи дорослих, які навчаються

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.

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.

Психологічну структуру мотивації учіння складають три групи мотивувальних чинників. Перша група (потреби та інстинкти) становить 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).

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.

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. Рєан (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). 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. Андрагогічні моделі навчання

5.3.1. 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). Можлива наявність негативно-го 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 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. яку справедливо вважають продовженням ідей М. Ноулза.

Польські дослідники, підкреслюючи значення моделі Д. Колба, порівнюють її із теорією динаміки Ньютона. Тільки у разі Ньютонівської теорії явища стосуються фізичної дійсності, 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, 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).

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 дій.

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 абстракт-

тних понять та узагальнень; випробування (перевірка) змісту понять в нових ситуаціях і знову повернення до конкретного досвіду (Рис. 5.3.1).



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 проєктів 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 для застосування (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).

Іноді цикл може починатися з досвіду, рухатися до рефлексії, а потім завершитися концептуалізацією і новим плануванням.

Таким чином, процес навчання дорослих може мати такий алгоритм спрямування («петлі») (Рис. 5.3.2):

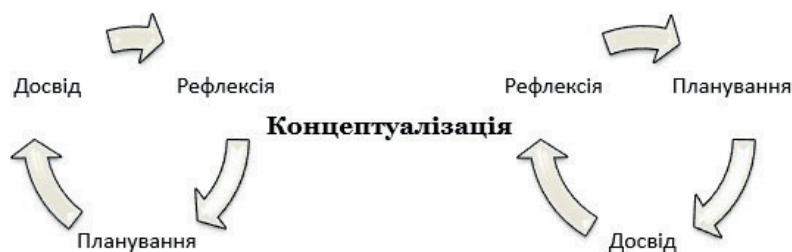


Рис. 5.3.2. «Петлі» навчання у моделі Д. Колба

Наприклад, у першій «петлі» педагог дорослих є лідером, виконує керівну роль, натомість у другій ініціатива переходить до учня, який має почати планування самостійно. Тому педагог повинен бути дуже компетентним не лише у своїй сфері, але

і в менеджменті і аналізі соціальних процесів (у групі зокрема та суспільстві загалом).

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 моделей: оновлюється 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 освітня 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):

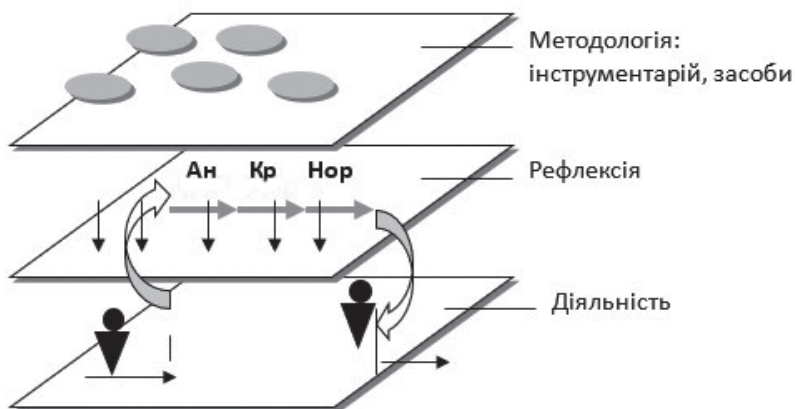
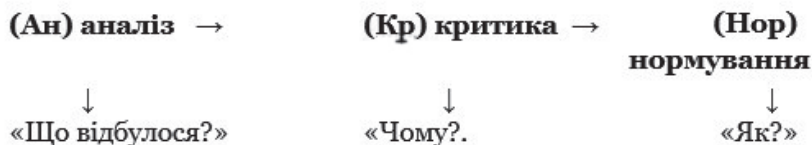


Рис. 5.3.3. Модель розвитку діяльності

Модель розвитку діяльності уможливорює конкретизацію: як саме відбуваються етапи рефлексії і абстрактної концептуалізації у моделі Д. Колба, тобто конкретизацію самого циклу навчання.



- 1) (Ан)аналіз — дослідження, вивчення власної діяльності — реконструкція дій і фіксація моменту виникнення проблеми. Результатом аналізу є відповідь на запитання «Що відбулося?».
- 2) (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?».
- 3) (Нор)нормування — розвиток діяльності → обґрунтування ідей, формулювання гіпотез, створення нової норми, пошук шляхів вирішення проблеми. Результатом критики є відповідь на запитання «Як?».

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).

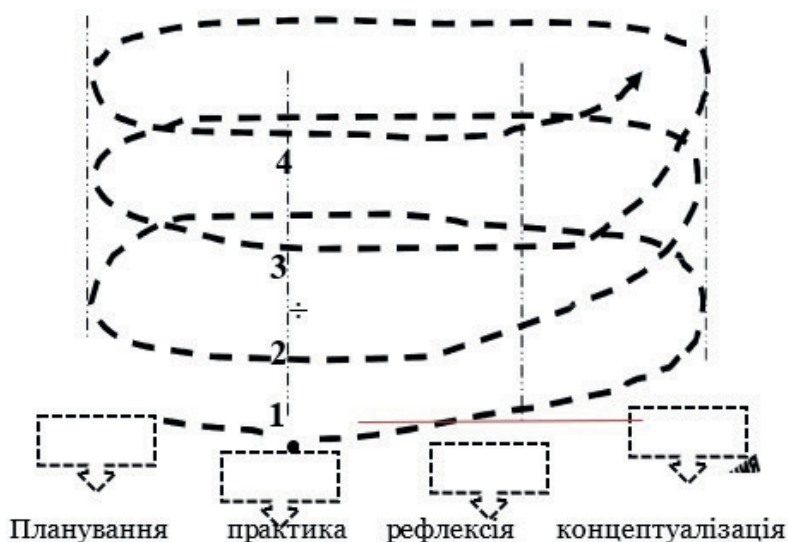


Рис. 5.3.4. Розвиток діяльності в концепції циклу Д. Колба:
1, 2, 3, 4 — послідовні етапи здійснення практики

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.

5.3.2. Моделі діяльнісного та організаційного навчання дорослих

Організація процесу навчання дорослих є багатовимірною проблемою, до якої зверталось багато дослідників (П. Бремлі, А. Бейтсон, Г. Мінцберг та ін.). Окрім моделі Колба існують й інші моделі, створені для навчання дорослих і, які ураховують особли-

вості (вікові, психологічні, особистісні, мотиваційні) навчання цільової аудиторії. Принагідно нагадаємо, що важливо розуміти особливості різних моделей і підходів до навчання дорослих.

Найбільш відомими з них є:

Навчання дією (Action Learning). Концепцію розробив і популяризував у 1940–1970-х роках британський вчений Р. Реванс (R. Revans). Ідея полягає в тому, що найефективніший спосіб навчитися — це брати участь у реальних проєктах, розв'язувати конкретні робочі чи соціальні проблеми, а не просто засвоювати теоретичні знання. Р. Реванс звернув увагу на роль досвіду і рефлексії, зворотного зв'язку в процесі навчання дорослих людей (Revans, 1980).

Реванс формулює Action Learning через просту формулу:

$$L = P + Q$$

де:

L (Learning) — навчання,

P (Programmed knowledge) — «запрограмовані знання», тобто вже відома теорія, досвід, набір стандартних рішень,

Q (Questioning insight) — «запитувальне осяяння», вміння ставити правильні (часто нестандартні) запитання, щоб критично переосмислювати ситуацію й розвивати нові підходи.

Суть у тому, що дорослі навчаються не лише завдяки готовим матеріалам (P), а й через постійне ставлення запитань (Q): «А що, коли...?», «Чому це працює саме так?», «Як змінити процес?».

Р. Реванс наголошував на колективному вимірі навчання. Учасники утворюють так звані «Action Learning Set» (навчальні групи).

У межах такої групи кожен на певному етапі виступає «клієнтом» (той, хто презентує проблему) та «радником/допомагаючим» (той, хто допомагає іншому ставити кращі запитання і знаходити рішення).

Регулярні зустрічі (сесії) присвячені аналізу прогресу, обговоренню труднощів, постановці нових запитань і визначенню подальших кроків. На відміну від традиційних підходів, які зосереджуються на готових відповідях (наприклад, з підручників або лекцій експертів), у Навчанні дією центральне місце посідають запитання.

Згідно з Р. Ревансом, без нових запитань не буде й нових рішень. Саме якісно поставлені запитання спонукають пошук інновацій.

Таким чином, Навчання дією (Action Learning) — це груповий, проблемно-орієнтований і циклічний процес, у якому реальні проблеми стають основою для навчання, а основним рушієм є «запитувальне осяяння» (Q). Цей підхід дає змогу дорослим учасникам здобувати необхідні знання та навички в процесі вирішення справжніх завдань, а не в теоретично-абстрактній формі. Результатом стає як розв'язання практичної проблеми, так і глибоке професійне й особистісне зростання кожного члена групи.

«Шість стадій навчання» (*Six stages of learning*). Автор моделі шість стадій навчання П. Бремлі (Peter Bramley) — британський фахівець у галузі навчання й розвитку персоналу, відомий своїми публікаціями про дизайн і оцінювання навчальних програм для дорослих. Автор виокремлює шість стадій навчання, від усвідомлення навчальної потреби до оцінки результатів і повернення до початку циклу.

1. Усвідомлення потреби (Awareness of Need). Навчання починається з розуміння людиною, що їй бракує певних навичок, знань або вмінь. Працівник стикається з новими технологіями чи стандартами і усвідомлює, що без додаткового навчання він/вона не зможе виконувати завдання належним чином. *Ключова ідея:* Якщо дорослий не відчуває чи не визнає «прогалини» у власних компетентностях, мотивація до навчання буде низькою.

2. Формулювання цілей і очікувань (Setting Objectives). Після усвідомлення потреби, людина (самостійно або за допомогою ментора/тренера) визначає конкретні цілі навчання. *Ключова ідея:* Цілі мають бути зрозумілими, вимірюваними та релевантними, щоб дорослий чітко бачив орієнтир і знав, чого досягти

3. Планування та підготовка (Preparation). На цій стадії йдеться про вибір форми, методу та ресурсу навчання. Може включати складання графіка, підбір літератури, реєстрацію на курс тощо. *Ключова ідея:* Якісне планування забезпечує відповідність формату навчання реальним умовам дорослого (робочий графік, сімейні обов'язки, фінансові можливості).

4. Активна участь і застосування (Engagement / Action). Безпосередня реалізація навчального процесу: людина вивчає ма-

теріали, виконує практичні завдання, експериментує з новими підходами. *Ключова ідея*: Дорослий найкраще навчається, коли активно діє та одразу використовує здобуті знання на практиці. Пасивне слухання або читання без застосування дає слабкі результати.

5. Закріплення та рефлексія (Consolidation / Reflection). На цьому етапі людина осмислює пройдений досвід, перевіряє, що вдалося засвоїти, які інструменти стали ефективними, а що ще треба доопрацювати. *Ключова ідея*: Рефлексія й підсумовування результатів дають змогу структурувати нові знання, інтегрувати їх у вже наявний досвід і уникнути забування.

6. Оцінка результатів і повернення до циклу (Evaluation / Re-entering the Cycle). Наприкінці (або через деякий час після завершення програми) оцінюють рівень досягнення поставлених цілей. Залежно від результатів може виникнути потреба в додатковому навчанні або корекції цілей. *Ключова ідея*. Процес навчання дорослих часто циклічний, підсумки одного етапу можуть стати відправною точкою для нового кола (тобто повертаємося до «усвідомлення потреби», але вже на іншому рівні).

Таким чином, «Шість стадій навчання» П. Бремлі — це модель, що описує природний цикл навчання дорослого. Стадії Бремлі відображають логічний ланцюжок «від усвідомлення дефіциту — до планування і дій — до рефлексії та нових цілей». Акцент зроблено на важливості усвідомлення потреб, чітких цілей, активної участі, рефлексії та оцінки результатів, які в комплексі забезпечують ефективний розвиток компетентностей і стимулюють неперервне навчання протягом життя.

У реальності ці етапи можуть накладатися чи повторюватися. Наприклад, людина може двічі формулювати уточнені цілі всередині одного навчального циклу. Знання цієї моделі допомагає тренерам, HR-фахівцям і самим учасникам навчання структурувати процес і краще відстежувати результати.

Модель Г. Бейтсона «*П'ять ступенів (рівнів) навчання*» (Gregory Bateson) (Bateson, 1972).

Вчений виокремлює 5 рівнів (або «ступенів») навчання, зараховуючи «нульовий рівень» окремо.

1. Learning 0 (Нульове навчання). Відповідь (реакція), яка не змінюється з досвідом. Приклад: звичайне рефлексорне

чи автоматичне реагування без усвідомлення, що ситуація може вимагати іншого підходу.

2. Learning I (Перший рівень). Засвоєння конкретних дій або правил у конкретній ситуації: «Як правильно діяти тут і зараз». Приклад: людина вчиться натискати потрібні клавіші на клавіатурі чи виконувати просту операцію за інструкцією.
3. Learning II (Другий рівень). «Навчання навчатися» (*learning to learn*) — формування шаблонів, що дають змогу бачити загальні принципи й узагальнювати досвід. Приклад: людина навчається усвідомлювати, що методи з однієї галузі можна переносити на інші завдання; формується гнучкість у підходах.
4. Learning III (Третій рівень). Зміна «навчання навчатися», тобто переосмислення власних стратегій, принципів, припущень і світогляду. Приклад: глибинне «перезавантаження» поглядів на роботу, стосунки або вирішення проблем, людина критично переглядає, чи у відповідному контексті (полі) діє.
5. Learning IV (Четвертий рівень). Гіпотетичний, дуже рідкісний рівень, що може означати майже містичне або трансцендентне перетворення особистості та свідомості. Приклад: повна зміна життєвої парадигми, що виходить за межі звичайного досвіду (в деяких інтерпретаціях схоже на «просвітлення»).

У своїх працях Бейтсон найчастіше описував *Learning 0, I, II, III*. Learning IV він згадував як «майже неможливий для переважної більшості людей», проте допускав його існування.

На першому рівні людина засвоює конкретні реакції чи навички.

На другому рівні вчиться усвідомлювати й перебудовувати власну стратегію навчання (узагальнює, переносить у нові сфери).

На третьому рівні відбувається зміна фундаментальних припущень і цінностей, які лежать в основі наших стратегій.

Четвертий рівень — це майже «стрибок за межі» відомих способів мислення.

Таким чином, чим вищий рівень, тим масштабніші (глибші) зміни у сприйнятті, поведінці та розумінні світу переживає людина.

«П'ять ступенів (рівнів) навчання» Г. Бейтсона — це модель, яка показує різну глибину змін, що відбуваються з людиною в процесі оволодіння новим досвідом. Ідеї Г. Бейтсона широко використовуються в педагогіці, психології, системному мисленні й особливо в теорії дорослої освіти, де важлива саморефлексія та здатність до критичного переосмислення власних підходів і переконань.

5.4. Стилi навчання дорослої людини та їх вплив на ефективність навчального процесу

Доросла людина по-різному сприймає, засвоює, інтеріює та відтворює навчальний матеріал. Тобто індивідуальним способом мислення мають відповідати різні стилі навчання, що безпосередньо впливають на вибір методів навчання та спонукають до використання індивідуального підходу в навчальному процесі.

Зазначимо, що йдеться як про формальну, так і неформальну (позаформальну) освіту. У наукових працях, присвячених дослідженню залежності ефективності навчальної діяльності від урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, дедалі частіше застосовують такі поняття, як: «навчальні переваги», «стиль мислення», «когнітивний стиль», «стилi навчання». Найбільшого значення вчені надають особливостям індивідуального когнітивного стилю та стилям навчання, які ураховують ментальні здібності, вплив навколишнього середовища, культурні особливості та інші параметри.

За Д. Колбом наші індивідуальні стилі навчання виникають завдяки нашій генетиці, життєвому досвіду і вимогам нашого поточного середовища.

Уточнимо зміст терміну «стиль навчання». Термін набув поширення у західній психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ ст. і зазвичай означає підхід, найбільш типовий для конкретної особистості. Отже, стиль навчання — це сукупність специфічних прийомів, способів, методів навчання, підхід до організації механізмів засвоєння, набуття, запам'ятовування і відтворення інформації (Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2002).

Погоджуємося з думкою, що «стиль навчання» доцільно розглядати як взаємозалежність стилів — стилю викладання і стилю учіння, які певною мірою взаємодіють; результатом цієї взаємодії має стати синергетичний ефект.

Таким чином, прагнення забезпечити ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу у системі безперервної освіти спонукає до:

- ✓ визначення індивідуального стилю навчання;
- ✓ створення персоналізованої стратегії і плану навчання, навчальної програми;
- ✓ розвитку мотивації і засвоєння нових моделей і стилів мислення й поведінки.

За твердженням дослідників, наразі відсутній єдиний науковий підхід до визначення умов подолання стильових обмежень людини з метою підвищення якості навчання. Т. Деркач (2015) наполягає, що найбільш гострою проблемою в окресленому напрямі досліджень є проблема суміщення стилів навчання з методами навчання. У літературі дедалі більш активно обговорюються питання щодо умов успішного навчання — збіг чи, навпаки, розбіжність, притаманних особистості навчальних стилів та форм навчання (с. 42).

У 2004 р. групою вчених університету Ньюкастла під керівництвом Ф. Коффільда вивчалися теорії стилів навчання. Було проаналізовано 71 теорію, кожна з яких містила від 3 до 20 різних стилів (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004).

За підсумками цього дослідження було виокремлено 13 моделей, ефективність використання яких доведено на практиці.

З-поміж інших моделей варто назвати:

- ✓ модель стилів пізнання за Р. Ридінгом (Riding's model of cognitive style) (Peterson, Deary, Austin, 2003) та його аналіз стилів пізнання (Cognitive Styles Analysis (CSA) (Armstrong, 1993));
- ✓ індикатори навчання за І. Майєрс та К. Бріггс (у подальшому індикатори Майєрс-Бріггс) (The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI));
- ✓ профайлер стилю навчання за К. Джексоном (Jackson's Learning Styles Profiler (LSP) (Jackson, 2005);
- ✓ стилі навчання за Д. Колбом (Kolb's Learning Style Inventory (LSI) (McLeod, 2017);

- ✓ індекс когнітивних стилів К. Елінсона і Дж. Хайєс (Allinson and Hayes' Cognitive Style Index (CSI) (Allinson, & Hayes, 1996) та ін.

Таке масштабне вивчення стилів навчання виявило низку невирішених питань, зокрема щодо приналежності стилів до рис особистості (у цьому випадку вони є стійкими й незмінними) або станів (здатні піддаватися змінам); не з'ясовано їх незалежність від оцінних суджень; наявність суттєвих термінологічних відмінностей у назвах стилів, що по-різному визначаються в теоріях, але є схожими за змістом (Li-fang, & Steinberg, 2005).

Безсумнівно, питання щодо визначення стилів навчання є складним, їх теорія створюється на межі психологічної, фізіологічної та педагогічної наук. Але його вирішення є надзвичайно важливим і не має піддаватися сумніву.

Проаналізуємо найбільш важливі аспекти цієї проблеми.

По-перше. Для усунення недоліків й подолання труднощів, які виникають у процесі визначення стилів навчальної діяльності, доцільно а) обирати теорії навчання, що враховують професійний і соціальний досвід дорослої людини, рівень її знань, статус, вік та ін.; б) застосовувати різні підходи та моделі, оскільки кожен(на) має переваги та недоліки; в) використовувати спеціально створені анкети, засновані на самоідентифікації уподобань щодо набуття і відтворення інформації. Тобто для ефективного навчання необхідними є відповідна теорія, доступні у використанні способи діагностування, періодичне тестування.

По-друге. Визначення індивідуального стилю навчання є дуже важливим і у закладі вищої освіти, і у процесі корпоративного навчання, у системі неформальної освіти дорослих, оскільки: а) сучасні реалії вимагають від людини безперервного навчання впродовж життя, що дозволяє розвивати особистісні й професійні компетентності персоналу, а відтак і високий рівень розвитку компанії; б) швидка втрата актуальності знань, їх застарівання вимагають постійного навчання, перенавчання й підвищення кваліфікації, але виконання дорослою людиною сукупності інших соціальних ролей вимагають оптимізувати навчальний процес (у часі, формах, методах).

По-третє. Визначення персонального стилю навчання дозволить: а) дорослій людині, яка навчається, скласти персональну

програму навчання, підвищити ефективність навчального процесу, обирати й використовувати найбільш доцільні сучасні методи навчання; б) організаторам навчання дозволить створити план особистісного розвитку; підвищити ефективність тренінгів і навчальних програм; підвищить ефективність управління командою.

Для визначення стилів навчання за відповідною моделлю обираємо емпіричну модель навчання Д. Колба (Whetten, nd). За словами автора, його теорія емпіричного навчання і модель стилів навчання ґрунтуються на твердженні К. Юнга, що стилі є результатом бажаних способів пристосування людини до світу.

Свій вибір пояснюємо так:

1) модель є комплексною, усебічно описує навчальний цикл, стилі і бажані методи навчання; охоплює прості й релевантні методи діагностування, а також прийнятні їх інтерпретації;

2) модель можна успішно застосувати як у закладах формальної, так і неформальної освіти; як у вищих закладах освіти, так і в інших освітніх установах, а також у процесі внутрішньо-фірмового навчання;

3) модель добре відома, пройшла практичне апробування у багатьох дослідженнях;

4) модель усебічно описана нами у попередньому підрозділі.

Наведемо короткий зміст складових моделі із додаванням відповідних, зручних для використання скорочень.

Модель Д. Колба включає чотири послідовні стадії, ґрунтовно описаних нами у п. 5.3.

I. Набуття конкретного досвіду (конкретний досвід, КД).

II. Усвідомлення, спостереження, рефлексія (рефлексивне спостереження, РС).

III. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення (абстрактна концептуалізація, АК).

IV. Експериментальна перевірка нових знань, самостійне використання їх на практиці (активне експериментування, АЕ).

По закінченню циклу виникає нова навчальна ситуація, яка стає новим конкретним досвідом (стадія 1) і цикл починається знову.

Д. Колб припускає, що дорослі учні навчаються через:

- рефлексивне спостереження,
- абстрактне мислення,

- активне експериментування
- конкретний досвід.

Таким чином, можна говорити про групи дорослих учнів, відповідно до їх способів навчання.

Першу групу становлять дорослі учні, які дотримуються принципу логічної послідовності. Вони отримують інформацію з безпосереднього досвіду, цінують порядок і логічну послідовність, дотримуються прямих вказівок, їм подобається чітко організована презентація матеріалу, спокійна атмосфера.

Другу групу утворюють учні, які надають перевагу так званій абстрактній хаотичності. Вони цінують навчання, але надають перевагу здобуттю інформації в неорганізованому, хаотичному порядку.

Третя група — це учні, які навчаються за принципом абстрактної логічної послідовності. Вони мають багато різних концептуальних уявлень, на тлі яких вибудовують прочитане, побачене, почуте у графічній або образній формі.

Четверту групу становлять учні, які навчаються за принципом конкретної хаотичності, вони демонструють схильність до експериментування; навчаються шляхом проб і помилок, успішно працюють у малих групах, демонструючи високий ступінь самостійності.

Д. Колб підкреслює, що ми внутрішньо вирішуємо, хочемо робити або спостерігати, і водночас вирішуємо думати або відчувати. У результаті цих двох рішень формується бажаний стиль навчання, тобто, матриця «два-на-два» (рис. 5.4.1). Ми вибираємо спосіб «отримання досвіду», який визначає наш підхід до нього, так само ми вибираємо спосіб «трансформування досвіду», що визначає нашу емоційну реакцію на цей досвід.

Отже наш стиль навчання є продуктом вибору:

1. Як підійти до виконання завдання — тобто, «*набуття досвіду*», при цьому надаємо перевагу: (а) спостереженню або (б) дії.
2. Нашої емоційної реакції на досвід — тобто «*перетворення досвіду*» — при цьому надаємо перевагу: (а) розмірковуванню або (б) відчуттю.

Отже, ми вибираємо наш підхід до задачі або досвіду («набуття досвіду»), вибираючи 1(а) або 1(б):

- 1(а) — через спостереження за іншими, залученими у досвід, і розмірковуючи над тим, що відбувається («спостереження») або
- 1(б) — «активне експериментування».

Водночас обираючи між 2(а) або 2(б) ми визначаємося як емоційно трансформувати досвід:

- 2(а) — через отримання нової інформації шляхом розмірковування або планування («абстрактної концептуалізації» — «розмірковування» або
- 2(б) — через конкретні відчуття, дотик («конкретний досвід» — «відчуття»).

За результатами поєднання цих двох виборів з'являється бажаний стиль навчання. Розумінню структури стилів навчання Колба сприяє подвійна матриця

	Творіння (активне експериментування — АЕ)	Спостереження (мислинне спостереження — МС)
Почуття (Конкретний досвід — КД)	Пристосування (КО/АЕ)	Відсторонення (КО/МН)
Обдумування (абстрактна оптимізація — АО)	Конвергенція (АК/АЕ)	Асиміляція (АК/МН)

Задля підвищення успішності процесу навчання вчений рекомендує педагогам дорослих створювати плани навчання з урахуванням чотирьох стилів навчання (Kolb, & Fry, 1975).

Для визначення бажаного стилю навчання було розроблено опитувальник Learning Style Inventory (LSI), що містить 12 пропозицій, які описують ситуації навчання відповідно до певного стилю. LSI займає приблизно 30 хвилин для самостійного адміністрування та самооцінки. Формат тесту — опитування за 12 пунктами, на які треба дати відповідь, використовуючи шкалу від 1 до 4. За допомогою LSI можна оцінити 6 параметрів, чотири з яких демонструють спрямованість на конкретний досвід (КД); рефлексивне спостереження (РС), абстрактну концептуалізацію (АК) або активне експериментування (АЕ).

Схарактеризуємо визначені показники й відповідні їм стилі навчання, а також наведемо пріоритетні методи навчання.

1. Високий показник конкретного досвіду (КД) — вказує на сприйнятливий, орієнтований на набуття досвіду стиль навчання, судження й рішення сприймаються на основі конкретного відчуття. Люди, яким притаманний високий показник КД, зазвичай чутливі, орієнтовані на забезпечення взаємодії з іншими. Замість теоретичних підходів вони прагнуть сприймати кожен ситуацію як унікальний випадок для здобуття знань. Найкраще навчаються на основі конкретних ситуацій, до яких вони можуть бути залучені. Водночас краще сприймають зразки, приклади і навчаються у своїх колег, які обіймають такі ж посади, або ровесників, ніж від авторитетних осіб (керівників, експертів). Здатні сприймати більше нової інформації через зворотній зв'язок під час спілкування, дискусії. Пріоритетними методами навчання для них є семінари, міжособистісне спілкування, наставництво.

2. Високий показник рефлексивного спостереження (РС) — вказує на підхід у навчанні, який передбачає попереднє рефлексивне осмислення інформації. Люди, яким притаманний високий рівень РС, переважно інтраверти, у прийнятті рішень опираються на попередню підготовку, надають перевагу лекціям, де виступають безпристрасними слухачами, спостерігачами. Відтак пріоритетними методами навчання є лекції, доповіді, майстер-класи експертів.

3. Високий показник абстрактної концептуалізації (АК — вказує на аналітичний, концептуалізований підхід до навчання, який значною мірою опирається на логічне мислення і раціональні оцінки. Люди, яким притаманний високий показник АК, зазвичай більше орієнтовані на предмети і символи, менше — на міжособистісну взаємодію. Для їх навчання якнайкраще підходять орієнтовані на статус ситуації, що включають теорію і системний аналіз. Пріоритетними методами навчання є: аналітичні вправи, порівняльний аналіз, кабінетні методи збирання й опрацювання інформації.

4. Високий показник абстрактного експериментування (АЕ) — вказує на активно-діяльнісний підхід до навчання, основу якого становить експеримент. Люди з притаманним високим рівнем АЕ, як правило, екстраверти, ефективно беруть участь у проєктах,

добре виконують домашні завдання, беруть активну участь у дискусіях, у роботі малих груп. Пріоритетними методами навчання є проекти, презентації, групові дискусії, командні рольові і ділові ігри (Kolb, D.A., & Kolb, A.Y., 2005).

Як правило, індивідуальний стиль навчання є комбінацією чотирьох описаних вище типів пізнання. Комбінуванням двох найбільш бажаних дій визначають стиль навчання людини. Дослідження, засвідчили, що осіб залежно від притаманного (бажаного) їм стилю пізнання, можна поділити на чотири основні групи (Kolb, 2005):

- 1) акомодативний (КД-АЕ)
- 2) дивергентний (КД-РС),
- 3) асимілювальний (АК-РН),
- 4) конвергентний (АК-АЕ).

На рис. 5.4.1. схематично представлено циклічну модель навчання Д. Колба і стилі навчання.

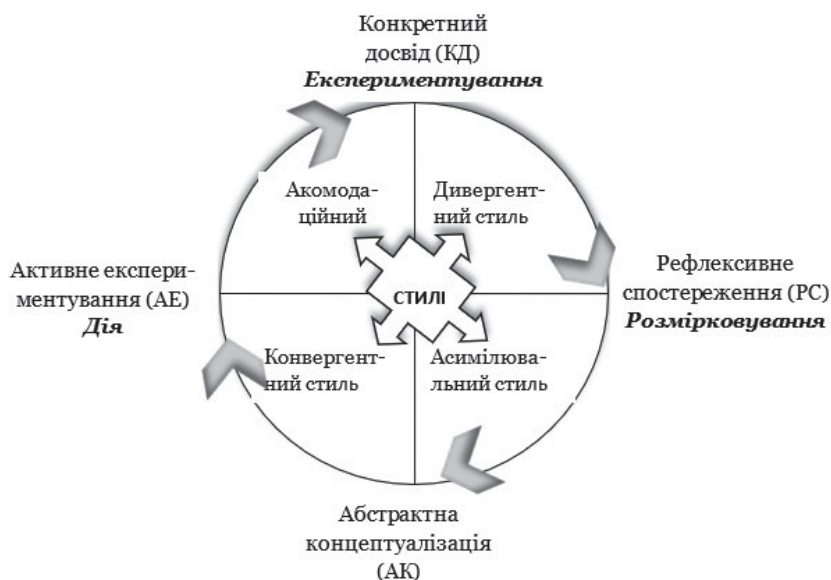


Рис. 5.4.1. Циклічна модель навчання Д. Колба і стилі навчання.

1. *Акомодативний стиль* (АЕ + КО). Оптимальна сфера таких людей — сфера практичного життєвого досвіду. Вони чітко

планують свою діяльність і схильні до експериментування у новій сфері, що характеризується певними викликами для себе. Більше покладаються не на логічний аналіз, а на інтуїцію і у процесі вирішення проблем мають схильність до взаємодії з іншими людьми. Виділяються у видах діяльності, де вимагається ризик і адаптивність.

Найбільш ефективні методи для навчання акомодаторів:

- практичний життєвий досвід (апробація, експеримент);
- взаємодія з іншими людьми (наставництво, групова робота);
- керівництво, лідерство.

2. *Дивергентний стиль* (КД + РС). Люди з таким стилем пізнання почувають себе впевнено у ситуаціях, які вимагають генерації нових ідей і альтернативних перспектив. Їм подобається творча активність, пов'язана із всебічним аналізом проблем. Зазвичай використовують методи індукції, їх вирізняє широкий діапазон інтересів. За даними досліджень, таким людям притаманна розвинена здатність до уяви, емоційність, прагнення до мистецтва і бажання працювати у групах, учасники яких можуть дотримуватися різних думок (Whetten, nd).

Методи навчання, що використовуються при дивергентному стилі навчання:

- візуалізоване представлення інформації (підготовка презентацій);
- генерування нових ідей і опрацювання альтернатив (мозковий штурм);
- робота в групі (дискусія, рольові ділові ігри);
- активна комунікація (полілог).

3. *Асимілювальний стиль* (РС + АК). Люди з таким стилем пізнання найкраще підходять для обробки значних обсягів інформації та її викладу в точній і логічній формі. Вони не схильні до отримання інформації у взаємодії з іншими людьми, прагнуть працювати з абстрактними ідеями та концепціями. Активно використовують методи індукції, прагнуть до осмислення всієї наявної інформації. Логічну бездоганність теорії вони ставлять вище її практичної або прикладної цінності.

Методи, навчання використовувані при асимілювальному стилі навчання:

- опрацювання і аналіз інформації (аналітичний звіт);
- лекції, робота з абстрактними поняттями (виведення формул, побудова алгоритмів);
- пошук і опрацювання інформації (інтерпретація).

4. *Конвергентний стиль* (АК + АЕ). Особи, яким притаманний такий стиль активно використовують на практиці різні ідеї та теорії. Надають перевагу технічним завданням і сформульованим проблемам, ніж питанням соціальних і міжособистісних стосунків. Вміють втілювати ідеї на практиці і вирішувати зрозумілі їм проблеми (Whetten, nd).

Методи навчання, що відповідають цьому стилю:

- практична апробація ідей і теорій (експеримент);
- рішення теоретичних і технічних завдань (завдання, кейси);
- побудова моделей (дослідження, моделювання ситуацій).

Ідеальною є ситуація, коли використовується відповідний стиль на кожному з чотирьох етапів навчання, але, як показує досвід, різні люди зазвичай надають перевагу певному стилю (табл. 5.4.1).

Зокрема М. Колб підкреслює, що люди надають перевагу певним стилям навчання, тоді як здатність успішно інтегрувати усі чотири стилі збільшується з часом, з набутим професійним і соціальним досвідом. Люди будуть навчатися більш ефективно за умови врахування їх уподобань у навчанні. На практиці для визначення стилів навчання використовують тест Д. Колба «Визначення стилю пізнання» (The Learning Style Inventory — LSI) (Whetten, nd).

Таблиця 5.4.1

Стилi та відповіді їм типи поведінки у навчальній ситуації

Акомодаційний: Домінують питання типу «Якщо...?»	Дивергентний Домінують питання типу «Чому?»
(Якщо щось зміниться, то які будуть наслідки?)	(Чому це так виглядає?)
15–20 % популяції	15–20 % популяції

● реалізує плани; ● цікавить конкретна справа і ефекти; ● швидко пристосовується до умов; ● метод спроб і помилок; ● любить планувати; ● любить визначати цілі	● фантазує; ● спостерігає ситуацію під різними кутами зору; ● відкритий; ● здатний визначати проблему; ● належить до типу «дослідника»; ● використовує різні можливості
Конвергентний	Асимілювальний:
Домінують питання типу «Як?»	Домінують питання типу «Що?»
<i>(Як це відбувається? Як це сталося?)</i>	<i>(Що є причиною, а що наслідком?)</i>
30 % популяції	35–40 % популяції
● ефективний у практичному застосуванні; ● приймає рішення; ● фокусується на зусиллях; ● ефективно працює в ситуаціях, коли є одна правильна відповідь; ● вибирає різні можливості	● ефективний у створенні теоретичних моделей; ● порівнює різні можливості; ● визначає проблеми; ● формулює критерії та гіпотези

Як показує досвід, наразі у ЗВО переважають теоретичні методи навчання, відповідні рефлексивному спостереженню (РС) і абстрактній концептуалізації (АК), яким зазвичай відводять практично увесь час аудиторних занять

Результати виконання тесту можна візуалізувати у графічному вигляді. На вісях КД, РС, АК, АЕ відкладаються значення, відповідно до отриманих під час тестування відповідей. З'єднання усіх точок забезпечує утворення чотирьох прямокутних трикутників. Один із квадрантів, в якому знаходиться трикутник із найбільшою площиною, визначає провідний стиль навчання. Зазвичай він може бути один, але бувають і винятки, коли людині притаманні декілька стилів (Рис. 5.4.2).

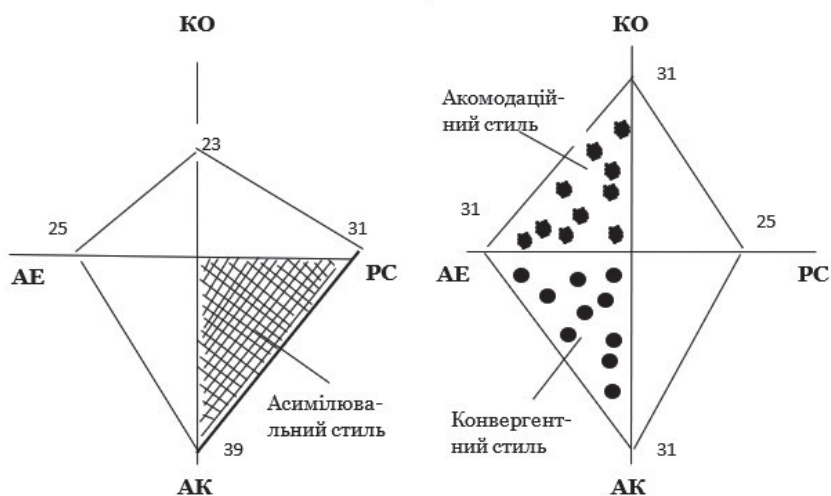


Рис. 5.4.2. Один провідний стиль

Два провідних стилі навчання

Зазвичай на практиці, в умовах реальної навчальної діяльності доцільним є змішаний, гетерогенний підхід до навчальних ситуацій.

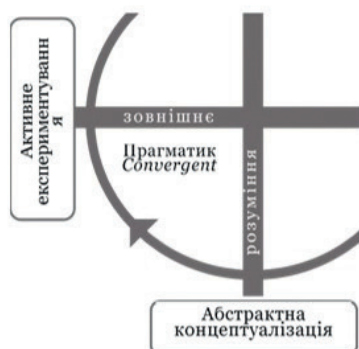
Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на поєднанні усвідомлення досвіду, аналізі проблем, засвоєння теорії та її перевірки на практиці, набули поширення й здобули прихильників.

У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання (Barnett, 1994). Вчені припустили, що дорослі можуть навчатися на різних етапах циклічної моделі з різним рівнем успішності. Тих, хто має найбільші успіхи на першому етапі навчання, назвали «активістами», «діячами», на другому — «мислителями», «рефлексуючими», на третьому — «теоретиками», а на четвертому етапі — «прагматиками» (Рис. 5.4.3).



Мрійник

Поєднання споглядання та конкретного досвіду. Люди, схильні до цього стилю навчання, мають гарно розвинену уяву, генерують креативні ідеї, намагаються дивитися на ситуацію під різними кутами, часто зацікавлені міжлюдськими та особистісними аспектами



Мислитель

Поєднання умоглядного спостереження та абстрактної концептуалізації. Логіку власних ідей перевіряють не на практиці, а користуючися відомими аргументами, які дозволяють переконатися у правильності судження



Прагматик

Поєднання абстрактної концептуалізації та активного експериментування. Частіше надають перевагу вирішенню суто технічних проблем, ніж міжособистісним чи соціальним справам.



Діяч

Активне експериментування у поєднанні з конкретним досвідом. Іноді готові задля отримання досвіду йти на ризик. Часто розв'язують проблеми інтуїтивно та імпульсивно, бувають нетерплячими і настирливими.

Рис. 5.4.3. Типи дорослих за стилями навчання

У кожного з них є свої переваги, сильні і слабкі сторони, особливості поведінки, вимоги до процесу навчання і до інших його учасників.

Узагальнене представлення дорослих у відповідності до стилів навчання можна представити як Модель типів дорослих за стилями навчання (Рис. 5.4.4).

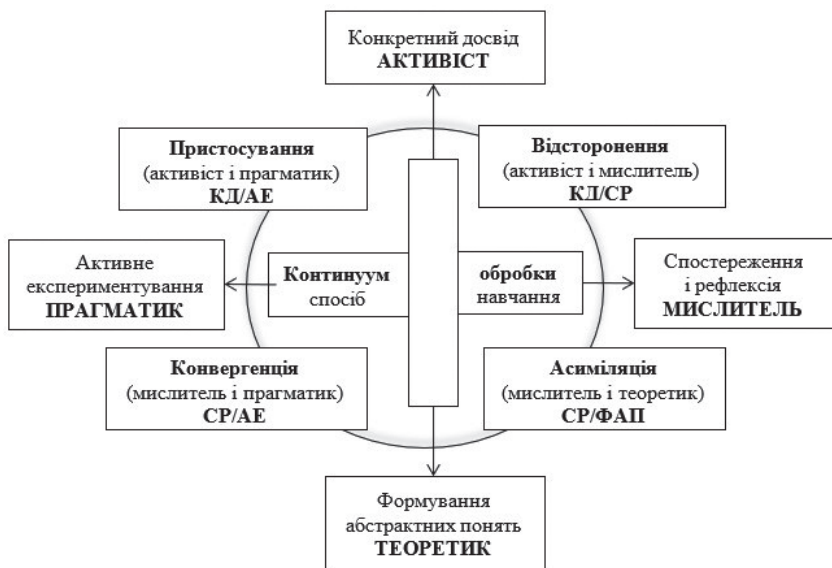


Рис. 5.4.4. Модель типів дорослих за стилями навчання

Задля визначення приналежності людини до певного типу Е. Кемерон і М. Грін (Cameron, Green, 2004) пропонують простий тест. Необхідно дати відповідь на питання:

«Якщо Ви пишете книгу про зміни і прагнете передати майбутнім читачам максимум знань, що Ви маєте зробити:

- провести експеримент (активіст);
- сформулювати достатню кількість питань для роздумів (мислитель);
- ретельно дослідити різні моделі (теоретик);
- ілюструвати ваші думки прикладами і включити корисні інструменти, техніки та додатки (прагматик) (Cameron & Green, 2004).

Люди, які віддають перевагу певному стилю в «чистому» вигляді, зустрічаються нечасто, як правило, у кожного учня певною мірою представлені елементи усіх стилів. Проте домінуючі особливості визначають специфіку навчання, рефлексію суб'єктів навчання щодо певних методів і зусиль викладача.

При плануванні алгоритму, а також засобів і методів навчання необхідно враховувати, що у групі обов'язково будуть люди, які надають перевагу різним стилям навчання. Отже, викладач має прагнути організовувати навчальний процес таким чином, аби учасники змогли пройти усі чотири стадії циклу навчання — від теорії до практики.

Схарактеризуємо положення Т. Деркач (2012), з якими ми повністю погоджуємося.

По-перше, незважаючи на різноманіття описаних стилів навчання, ключовою умовою високої якості навчальної діяльності, представленої у контексті відповідних стилів, є готовність людини одночасно працювати з проблемою на двох рівнях: коли аналізуються вимоги завдання та коли завдання розглядається у контекстній перспективі (наприклад, як частина певної предметної сфери). При цьому той, кого навчають, не концентрується тільки на вирішенні завдання як основної мети, його цікавить сам процес навчання.

По-друге, стилі навчання є нестабільними в часі, оскільки можуть змінюватися під впливом самого процесу навчання, застосування нових методів викладання, мотивації студентів та інших факторів. На переконання дослідників, під час перевірки практикою стильова феноменологія все більшою мірою стала вписуватися в систему механізмів інтелектуального зростання особистості (с. 59–66).

Задля досягнення ефективності навчального процесу питання вибору стилю діяльності стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, — педагогічного персоналу.

Зазвичай тренер, тьютор, андрагог використовує три основних стилі взаємодії із дорослою аудиторією:

- 1) *Залежний (авторитарний) стиль*. Його використання є доцільним за умови вивчення зовсім незнайомого для слухачів матеріалу. Провідна роль тут належить викладачу, його авторитету і умінню працювати з дорослими.

- 2) *Стиль співробітництва*. Використовується у випадку, коли аудиторія вже має певні навіть фрагментарні знання та уявлення щодо проблеми. Слухачі беруть активну участь у вивченні матеріалу. Основною характеристикою стилю є те, що авторитет викладача формується поступово у процесі навчання. Цей стиль дозволяє використовувати знання і досвід, набуті попередньо.
- 3) *Незалежний стиль*. Використовується за умови наявності у дорослих учнів достатньої кількості знань, навичок самостійного опрацювання нової інформації, готовності до самостійної роботи, володіння ґрунтовним професійним досвідом. Роль викладача полягає у консультуванні, організаційній підтримці. Зазвичай цей стиль використовується у роботі з малими групами. Авторитет викладача формується за умови його високого професіоналізму, глибокої обізнаності з проблемою, визначається умінням правильно підібрати технологію навчання.

Обрати доцільний стиль в змозі лише викладач, який має:

- a) системне уявлення щодо цілісного усвідомлення професійної діяльності і своєї ролі у цій діяльності;
- b) навички аналізу і проєктування освітніх програм та особистісно-професійної діяльності;
- c) уміння і навички рефлексивного аналізу, необхідні для здійснення організаційної і методичної діяльності;
- d) сформовані уміння щодо організації навчальної діяльності у малих групах і групової роботи;
- e) навички ефективного педагогічного спілкування і методами педагогічного впливу на аудиторію дорослих учнів.

Окрім того, викладач має бути добре обізнаним із сучасними технологіями і методами навчання дорослих, а також навичками щодо підвищення мотивації навчання та уміннями конструювання соціально-педагогічних ситуацій, які уможливають самоорганізацію і саморозвиток тих, хто навчається.

Звичайно, вибір стилю навчання залежить від конкретної аудиторії. Проте викладач не завжди наперед може знати рівень підготовленості аудиторії та її уподобання у навчанні. У цьому випадку доцільним буде проведення тесту серед слухачів з метою обрання стилю, яким надають перевагу у певній навчальній си-

туації. Для визначення стилю навчання, доцільного в конкретній аудиторії, існують різні експрес-технології (тести, опитування тощо) (Див. додаток 3).

Необхідно зазначити, що усі стилі навчання пов'язані між собою, ідеального, універсального стилю, так само як і ідеальної аудиторії, не існує. Дослідники відзначають доцільність зміни стилю залежно від етапу навчання, характеристики учнів та багатьох інших чинників.

РОЗДІЛ 6

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ

6.1. 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 термінам.

У вітчизняній науковій 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, організатор навчальної діяльності, особа, яка працює/навчає дорослих.

На нашу думку, цей термін набув поширення через сукупне змістове наповнення. Зокрема науковці вкладають такий зміст у термін андрагог — це фахівець, який безпосередньо навчає дорослих в освітніх закладах для дорослих (наприклад, інститути підвищення кваліфікації, курси тощо) (Даниленко, 2006); фахівець високої кваліфікації, який забезпечує безперервну освітню діяльність з дорослим населенням з урахуванням специфіки його освітніх потреб та вікових особливостей (Дубасенюк, Самойленко, 2020); фахівець, який працює з дорослими (Наумова, 2015);

фахівці, які здатні допомогти дорослим задовольнити актуальні вікові потреби, розкрити професійний потенціал та сприяти їхній самореалізації (Luft, 1972).

Як бачимо, дефініції терміну варіюються від вузького до більш широкого тлумачення. Зокрема, від фахівця у галузі навчання, управління, консультування (вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, агент змін, ментор/наставник) до фахівця у сфері соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей.

Зміни, що відбуваються у сфері суспільної реальності, зокрема й освітньої, призвели до необхідності перегляду попередніх поглядів на особистість педагога-андрагога. Як справедливо зауважує Т. Александер, «Трансформації політичні, соціальні, економічні, техніко-технологічні, а також організаційні зміни призвели до масштабних кількісних і якісних змін у кадрах, які навчають дорослих. У результаті зросла не стільки кількість людей, які навчають дорослу спільноту, скільки обсяг їх професійної спеціалізації значно розширився, незрівнянно з ситуацією в попередні періоди. Прогрес настільки великий, що сьогодні важко точно перерахувати професійні спеціальності, задіяні в організації та реалізації різних форм навчання і виховання дорослих (Aleksander, 2010, s. 39).

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, 2000, с. 57).

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 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). Освіта, навчання і розвиток різних категорій дорослого населення є основною сферою діяльності андрагога. Саме андрагог є головним фахівцем у сфері роботи із дорослими, основною функцією якого є організація спільної діяльності із дорослими.

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 вченого М. Марчука (Marczuk, 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).

У цьому контексті додамо точку зору ще однієї польської дослідниці С. Чубінської (Czubińska, 2021), яка зазначає, що «андрагог — це фахівець, який займається плануванням і проведенням дидактичних і виховних заходів для дорослих. Мета його діяльності полягає в тому, щоб допомогти задовольнити зростаючий попит на додаткову підготовку та набуття нових професійних кваліфікацій для дорослих шляхом аналізу систем освіти та

розробки спеціальних навчальних і навчальних матеріалів для них з використанням відповідних методів або форм навчання» (Czubińska, 2021, s. 1). Вчена підкреслює, що до сфери обов'язків андрагога також входить дослідження різних аспектів навчання дорослих, аналіз їхніх мотивацій та освітніх прагнень, а також очікувань щодо самої освіти. Андрагог аналізує знання про дорослу людину на різних етапах її розвитку, перевіряє ситуацію на ринку освітніх послуг (щоб ідеально підібрати заняття до певної цільової групи), а також перевіряє можливості фінансової підтримки різноманітних освітніх проєктів із фондів Європейського Союзу» (Czubińska, 2021, с. 1).

Зарубіжні дослідники наголошують, що «андрагоги відкриті для спілкування, відповідають за розвиток особистості та соціальне втручання. Участь у навчанні дорослих означає взаємодію, що базується на демократичних цінностях використання свободи з відповідальністю, толерантності та солідарності; вони допомагають виявляти і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках» (Jääger, & Irons, 2006). 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».

За Т. Сорочан, андрагог є провідним фахівцем у системі освіти дорослих, виконує важливу місію як смисл суспільно значущої діяльності на засадах цілей-цінностей освіти впродовж життя. Для діяльності андрагога характерними є всі ознаки професії, а саме: спеціалізація і особливий предмет праці, специфічні засоби та інструментарій професійної діяльності, продукт праці (Сорочан, 2017, с. 11).

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» подано таке визначення: «Андрагог — це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консулює, 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).

У формулюванні сутності поняття цікавою є думка М. Ноулза (Knowles, 1989) щодо доцільності визначення трьох рівнів андрагогів залежно від виконуваних ними функцій.

Зокрема вчений виокремлює такі рівні:

- 1) оперативний (firing-line level);
- 2) управлінський (the program-director level)
- 3) 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 креативну, організаційну, дослідницьку, навчальна; тренінгові функції (Knowles, 1989).

Водночас зауважимо, що оскільки освіта дорослих ніколи не буває 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, організовують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації і пріоритетах соціуму загалом та конкретної країні 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 функції. Інші учені (О. Аніщенко, Т. Сорочан 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;
- керівники, викладачі та методисти ЗВО, співробітники науково-дослідних установ, які займаються проблемами освіти дорослих.

У комерційних організаціях це:

- керівники підрозділів, що займаються продажем, 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 проєктів;
- тренери, фасилітатори, модератори навчальних програм для різних цільових груп дорослих.

Принагідно 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, створено 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 проєктів);

андрагог-стимулювальник (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 сутогосної 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 дорослих.

В основу класифікації андрагогів К. Хоула (Houle, 1972), покладено такий критерій, як рівень професіоналізації. 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, бібліотекарі, працівники виправних установ, служителі церкви та інші, кількість яких постійно збільшується (Houle, 1972). Друга група — це сумісники, що працюють на умовах почасової оплати, андрагогічна діяльність яких займає лише частину їхньої професійної зайнятості. Переважно це запрошені викладачі із різних сфер (промислової, комерційної, урядової сфер, бізнесу). Процес навчання у цьому разі є практично 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 категорій. Підкреслимо, що наразі ця класифікація є достатньо актуальною і такий кадровий розподіл зберігається й сьогодні.

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-організатор. 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).

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: організовують й керують самонавчанням — провідний стиль: консультант–викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язанні проблем, що виникають;

– вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєнню 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).

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 заходу.

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).

Таким чином, різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є віддзеркаленням 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.

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 функції. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після 1989 р. сформулював Ч. Банак (Banach, 1995), додавши функцію впливу на навколишнє середовище і соціалізацію (с. 56). 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).

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. 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.

Отже, таке використання нових понять є не простою даною моді, натомість уможлиблює відображення змін у характері діяльності і специфічні функції фахівця, який організує і спрямовує пізнавальний процес дорослої людини. Таким чином, 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.

У своєму дослідженні будемо послуговуватися більш загальним терміном «педагог-андрагог» або «педагогічний персонал для роботи з дорослими».

6.2. Зміст інтегрально-рольової позиції фахівця-андрагога

Стає очевидним, що безперервна освіта набуває якісних змін, суттєво збільшується кількість суб'єктів освітнього процесу, збагачуються ціннісні установки, урізноманітнюються вікові особливості дорослих учнів, посилюються вимоги до організаційних та методичних складових освіти дорослих. За цих умов виникає два питання: а) визначення статусу й спектру професійних обов'язків фахівця-андрагога, який співпрацює з різними категоріями дорослого населення; б) визначення його інтегрально-рольової позиції.

Наразі відчувається суттєве розширення палітри професійних ролей і функцій фахівця-андрагога, обумовлене цивілізаційним викликами, що змушують активно розвивати сферу освіти дорослих як систему, соціальний інститут, що сприяє адаптації суспільства до сучасних умов життя.

Що таке «роль»? Дослідженням цього питання переймалися багато вчених. За Д. Ньюстром і К. Девіс, роль — це «зразок дій, очікуваних від індивіда при виконанні діяльності, що має відношення до інших людей». У багатьох інших тлумаченнях поняття «роль» ми також стикаємося із сукупності очікуваних від індивіда дій. Роль надає людині якості, які раніше не були їй притаманні: права і обов'язки, статус, відповідальність, манеру поведінки, інтереси, цінності.

Серед палітри ролей саме професійна роль має значення у становленні людини як особисті. При цьому кожна професія має свої вимоги, необхідні для виконання професійної діяльності. У цьому контексті доцільно навести думку американських дослідників щодо залежності ролей андрагогів від основних характеристик розвитку суспільства. Зокрема названо п'ять провідних чинників, що зумовили зміни у підходах до навчання дорослих з позиції професійної діяльності андрагогів, а саме: швидкі зміни в суспільстві, домінування новітніх технологій, диверсифікація спеціалізацій, ускладненість суспільних взаємовідносин, розширення можливостей (Brookfiel, 1988, с. 12).

Однак роль андрагога у суспільстві не можна брати до уваги тільки з позиції реальних потреб життя, оскільки йдеться про

виконання певних специфічних функцій, а не просто професійну діяльність фахівців, які володіють відповідними компетентностями.

Відтак постає питання, про які саме ролі фахівця-андрагога йдеться?

Зазвичай, описуючи постать андрагога, дослідники відзначають, що його професійні ролі достатньо диференційовані, з-поміж основних називають такі, як: вчитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), фасилітатор (facilitator), консультант (consultant), посередник (broker), збудник змін (change agent), ментор, наставник (mentor) (Imel, 1999).

Дещо інший перелік ролей зустрічаємо у М. Галбрайт і П. Шелд (Galbraith, & Shedd, 1990), які називають роль вчителя, лідера, керівника, спонсора, розробника навчальних програм, представника навчального закладу та ін. Іншими словами ефективні андрагоги мають «носити безліч капелюхів» (р. 9). Вони надають знання, організовують навчання, мотивують, заохочують до змін, розвитку, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації та пріоритетах, прийнятих у суспільстві, країні, загалом у світі, мають бути відкритими для спілкування, відповідати за розвиток особистості та соціальне втручання.

Отже, усвідомлення андрагогом місії «вести дорослого» до відкритого суспільства передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, основу якої становить розуміння сутності ідеї неперервної освіти як навчання людини впродовж усього життя та особливої ролі андрагога у цьому процесі.

Означене підтверджує раціональність думки, що «андрагог» — це не просто професія, а узагальнена назва різних *інформаційно-освітніх ролей*. У цьому сенсі можемо навести приклад із загальнопольського Класифікатора професій і спеціалізацій на потреби ринку праці, де окрім вчителя школи для дорослих, андрагога (235101) і традиційно бібліотекаря вписано достатньо велику кількість професій, що кваліфікуються до групи андрагогічних професій (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki społecznej, 2018). Загалом в означеному документі можна виокремити 36 професій, які творять родину андрагогічних професій, конкретно заангажованих у навчання і розвиток особистості, а також професійне удосконалення дорослої людини.

Якщо центральну позицію посідає процес навчання, тоді це «вчитель», «викладач»; якщо йдеться про формування духовно-моральної сфери особистості, а також форми людської поведінки, це — вихователь; якщо консультування для самонавчання — «тьютор», «консультант» та ін. Існує багато інших функціональних ролей: наставник на виробництві і коуч, майстер або педагог професійного навчання, тренер, модератор та ін.

Привертає увагу аналіз ролей педагога дорослих у навчальному / «учінньому» процесі, здійснений А. Граша (Grasha, 2002) у вимірах термінів-метафор. Звернення до метафори як до концептуальної конструкції, а не лише лінгвістичного явища було запропоноване відомими американськими когнітивними лінгвістами Дж. Лакоффом і М. Джонсоном (Lakoff, & Johnson, 1980) у праці «Метафори, якими ми живемо» (Metaphors we live by). Вчені стверджують, що людина мислить і діє метафорами, і чим вищий рівень абстрагування, тим більше метафор необхідно для розкриття сутності складного явища.

А. Граша (Grasha, 2002) також розглядає метафору як концептуальну модель, «своєрідний ментальний конструкт». Стосовно стилів викладання метафора репрезентує індивідуальну модель, в якій відображено принципи викладання й навчання / учіння та керування думками і діями учителя у навчальному процесі (с. 34). Дослідник обґрунтував метафоричну класифікацію категорії учителів, запропоновану у 1986 р. Г. Полліо (Pollio, 1986), який виокремлює три категорії учителів: «контейнери» (containers), «гіді подорожі» (journey guides), «майстри/маестро/митці послідовників/прихильників/адептів/апостолів» (master-disciple).

Пояснимо логіку виокремлення науковцем зазначених категорій (Grasha, 2002):

1. У разі, коли знання розглядаються як матеріал, то учитель сприймається як контейнер, «наповнений» змістом та фактами, тоді учень — ємкість, яку необхідно заповнити. А. Граша проводить аналогію з «машиною, що готує снеки, закуски» (snack machine). Учителі мають поживні речовини, які допомагають учням зростати та розвиватися. З іншого боку, для деяких учнів «речовина в контейнері» може сприйматися не як поживна, а як «шкідлива їжа» або гіркі ліки, які не хочеться приймати, але є розуміння, що це необхідно.

2. Якщо знання сприймаються як перспектива на горизонті, то завдання учителя — направляти учнів у цій подорожі до горизонту. Учням необхідно слідувати курсом, долати перешкоди і перепони, щоб дістатися кінця подорожі. Метафори, обґрунтовані А. Граша експериментальним шляхом, описують вчителя як «уважного гіда, що веде через хащі»; «капітана зорельоту, який доставляє людей через космос до інших світів».

3. Знання — навички або набуті звички. Учитель тренує учнів, а вони ідеально виконують те, що їм кажуть, не задаючи зайвих питань і не заважаючи митцю / маестро / майстру творити. Такого учителя, як зауважує А. Граша, ще можуть називати «Сократом», «мати Тереза» (с. 34–36).

Суголосна точка зору простежується в умовній класифікації андрагогів, провідним критерієм якої є ролі, що виконуються під час суб'єктної взаємодії з дорослою аудиторією. Сама ж класифікація, на думку Н. Бідюк (2009), має виняткову цінність. Її автори, американські педагоги-новатори, називають такі ролі: «просвітителі», «викладачі-джерела інформації», «дослідники», «ремісники» (Р. Бойд, Дж. Еппс), «артисти» (Р. Бойд, Дж. Еппс, Е. Ленз), «аніматори» (М. Блондін, Дж. Кідд), «критичні аналітики» (С. Брукфілд, Дж. Мезіров, І. Шор), «активатори» (Р. Гемстра), «агенти» (С. Алінський, Дж. Кідд), «громадські діячі» (Е. Ленз), «тренери», «фасилітатори» (Р. Брокетт, С. Брукфілд, Дж. Еппс, М. Ноулз, А. Таф), «модератори» (С. Брукфілд, Дж. Даркенвальд, М. Ноулз, Ш. Мерріам).

«Просвітителі», навчаючи дорослих, несуть світло. Викладачі, джерела інформації, зазвичай обмежуються передаванням знань. Для викладачів-артистів процес навчання — це імпровізація, інноваційність, відповідальність, креативність; тоді як викладачі-дослідники успішність навчального процесу узалежнюють від власних наукових звершень. «Ремісники» добре володіють методикою викладання, а провідним принципом їхньої роботи є гасло: «дивися, розумій і роби, як я». «Тренери» орієнтовані на формування в дорослих певних умінь та навичок, які знадобляться у професійній або побутовій діяльності. «Аніматори» вбачають свої функції в орієнтації на дієве навчання та професійне зростання. «Критичні аналітики» спрямовують навчальну діяльність на формування особистості дорослого шляхом виховання позитив-

ного ставлення до культурних цінностей, самовпевненості і віри у свої сили, зорієнтованості на зміни у суспільстві. Особливою групою є «фасилітатори» і «модератори». Найчастіше це керівники семінарів або інших видів групової роботи, які ставлять перед собою мету забезпечити умови навчання дорослих, надати необхідну допомогу, підтримку, турботу тобто «полегшити» адаптацію до процесу навчання. Їхня функція полягає не у викладанні матеріалу, а в посередництві між дорослими і прагненні зробити процес пошуку рішень якомога ефективнішим (Бідюк, 2009)..

У цьому сенсі слід звернутися до концепції фасилітативної діяльності педагогів дорослих (adult educators), розробленої С. Брукфілдом (Brookfield, 1986) у 1986 р. Її провідна ідея ґрунтується на тому, що дорослий учень знаходиться у центрі, а сам процес навчання відбувається на андрагогічних засадах. На думку андрагога, місія педагогів дорослих — допомогти студентам розвивати їх позитивне ставлення до безперервного навчання, набувати навички самокерування/самоспрямування, досягти самореалізації, взявши на себе відповідальність за власне навчання. Для трансформації тих, хто навчається, педагоги дорослих повинні помістити дорослих учнів у центр освітньої діяльності, а їх керівні принципи — на вершині навчального процесу. Хоча концепція педагогів дорослих в якості посередників є відносно нова, вона має багато прихильників. Учений наголошує, що педагог дорослих забезпечує можливості й самостійність учня вивчати всі його альтернативні способи мислення і діяльності. Завдання андрагога — створити простір, середовище, яке стимулює дорослого учня залучати до процесу навчання власний спосіб мислення і свій досвід (Brookfield, 1986). Хоча ця концепція педагогів дорослих як посередників навчання є відносно новою, вона вже здобула багато прихильників.

Педагог дорослих забезпечує можливості самостійного навчання через залучення альтернативних способів мислення і діяльності. Завдання андрагога — створити простір, середовище, яке стимулює дорослого учня до самопізнання через мислення і досвід. Місія педагогів дорослих визначається як надання допомоги студентам у розвитку позитивного ставлення до безперервного навчання, набутті навичок самокерування / самоспрямування,

досягненні самореалізації, взявши на себе відповідальність за власне навчання.

К. Роджерс (Rodgers, 1969) також стверджував, що провідною для андрагога є роль фасилітатора. Люди прагнуть навчатися і мають природню внутрішню потребу до навчання, яка зберігається упродовж всього їхнього життя. Однак людей не можна вчити прямо, безпосередньо, вчитель має лише фасилітувати навчання.

Бел Хукс (Hooks, 1994), прихильниця і продовжувач теорії П. Фрейре, американська теоретик-феміністка, дотримується нового погляду на навчання дорослих, підтримуючи прогресивну, цілісну освіту — «педагогіку залученості» (engaged pedagogy). Вона наголошує на підвищених вимогах до педагогів дорослих з огляду на аутентичність (достовірність) та залученість. Так Б. Хукс (Hooks, 1994) підкреслює, що педагог дорослих повинен не лише надавати інформацію, а й брати участь в інтелектуальному і духовному зростанні студентів: «Щоб вчити з повагою і піклуванням про душі наших студентів, дуже важливо забезпечити умови, необхідні для найбільш глибокого й безпосереднього процесу навчання» (с. 13). Це означає, що вчителі дорослих повинні активно сприяти самоактуалізації своїх учнів, заохочувати їх до навчання та створювати можливості для розвитку.

Дослідники з Каліфорнійського державного університету В. Венг, Л. Сарбо (Wang, & Sarbo, 2004) запропонували модель адаптації поглядів і завдань педагогів дорослих (adult educators) до потреб, інтересів і досвіду учнів. Ця модель допомагає фахівцям у сфері навчання дорослих досягти кращого розуміння, як їхні ідеї і переконання, пов'язані з навчальними цілями, можуть взаємодіяти з потребами тих, хто навчається, для того, щоб впливати на процес трансформації і надавати свободи студентам, особливо у практиці андрагогіки (с. 204–214).

Автор трансформаційної теорії навчання Дж. Мезіров (Mezirow, 1991) відзначає, що мета освіти дорослих — здійснення фундаментальних соціальних, політичних та економічних змін у суспільстві через освіту. На переконання вченого, роль педагогів дорослих полягає у зміні культури, її соціальної структури. Якщо мета освіти дорослих — сприяння трансформації й емансипації дорослих учнів, тоді роль педагогів дорослих полягає у покращенні критичної рефлексії (основа трансформаційної

теорії навчання). У визначенні рольових позицій педагога-андрагога не можемо оминати точку зору вченого щодо виконуваних ними професійних завдань у роботі з дорослими. З-поміж інших завдань він називає дванадцять провідних, а саме: зменшення у навчанні залежності дорослого від андрагога; надання допомоги у використанні навчальних ресурсів; підтримка у визначенні особистісних і навчальних потреб; сприяння розвитку почуття відповідальності за визначення цілей у навчанні, планування та оцінювання навчальних успіхів; допомога у вирішенні особистісних проблем; стимулювання ухваленні відповідальних рішень та прогнозуванні подальшої перспективи; заохочення до визначення критеріїв оцінки їхньої навчальної діяльності та компетентності, самооцінки; розвиток навичок рефлексії; використання нових методів навчання на основі досвіду, співробітництва, моделювання та навчальних контрактів тощо (с. 199–200).

Зауважимо, що у більшості джерел наявний лише натяк на ролі педагога-андрагога або інформацію, з якої можна здогадуватися про такі ролі. Водночас простежується чітка тенденція щодо ролі педагогів освіти дорослих як взаємозв'язку між філософським осмисленням освіти дорослих і типом описаних ролей. Наприклад, П. Каннінгем (Cunningham, 1996) підтримує радикальну традицію в освіті дорослих, стверджуючи, що педагоги дорослих повинні працювати як соціально відповідальні особи «для активного сприяння безперервним соціальним змінам шляхом просування ідеалів партисипативної демократії, в якій беруть участь усі особи, що визначається як повна участь усіх громадян, їх свобода, рівність і соціальна справедливість» (с. 1).

З позиції критичної андрагогіки основне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини до використання зміненої інформації в життєвому досвіді, допомозі у віднайденні джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних й позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюється польський дослідник М. Марчук (Marczuk, 1996). Так, на його думку, 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. 339).

Є й інші підходи щодо сукупності ролей, виконуваних андрагогами. Наприклад, *лікаря-психотерапевта* через поновлення мотивації до навчання і зниження рівня тривожності; *експерта*, який володіє змістом андрагогічної і професійної діяльності; *консультанта*, який здійснює супровід самоосвіти дорослих та ін.

Звернемося до праць Л. Кінні (Kinney, 1953), який виокремлює шість ролей вчителя дорослих й визначає необхідність адаптації будь-яких методів до навчання дорослих учнів. В узагальненому вигляді ці ролі визначені так: режисер навчання, радник і керівний працівник, посередник (медіатор) культури, дієвий член шкільного товариства, посередник між школою і громадою, представник професії У своєму дослідженні про ролі педагога у громадянському суспільстві Р. Джонсон (Johnson, 1998) доводить, що відповіді про належні ролі педагогів можуть варіюватися від ліберальних до технічних / функціональних, до більш радикальних, з-поміж завданням педагогів дорослих дослідниця виокремлює сприяння виконанню соціальної мети без залучення учнів.

Досліджуючи роль педагогів в навчанні через досвід, Д. Буд і Н. Міллер (Boud, & Miller, 1998) зазначають про існування конфлікту між двома традиціями, що були важливі у розвитку теорій навчання через досвід (емпіричне навчання), оскільки одні з них сфокусовані на індивідуумах (окремих особах), а інші — на групах. Вони спиралися на особливості кожної традиції, щоб створити роль аніматора, яка охоплює і окремі особи і колектив та «включає в себе міркування про контекст, владу і сутності, що змінюються».

Водночас, існує певна суперечність, пов'язана з тенденцією сприйняття власних ролей педагогами-андрагогами і тим, як ці ролі описано у науковій літературі. Зокрема у дослідженні Т. Фенвік (Fenwick, 1996) педагоги розглядають себе у контексті, що «суперечить прийнятним філософським теоріям і практикам» (с. 16). У цій праці 65 педагогів дорослих пропонують метафори, які описують їх роль, що уможливило виокремлення 6 груп педагогів дорослих: туристичні гіді, підпалювачі вогню, порушники норм, тих, хто турбується про своїх учнів, носії знань і добрі господарі.

Задля ілюстрації ситуаційної ролі педагогів дорослих Дж. Гроу (Grow, 1991) запропонував чотири етапи та відповідні

методи і стилі навчання дорослих — стадії навчальної автономії. За Дж. Гроу, навчальні етапи визначають ситуативні ролі педагогів дорослих у теорії контекстуальної адаптації педагога: коуч, мотиватор, фасилітатор, консультант. Така ситуативність вибору ролей впливає на навчальні методи, які використовує педагог, щоб допомогти дорослим учням досягти індивідуальної трансформації і емансипації (с. 125–149).

Розглянемо інший підхід щодо ролей андрагога, висвітлений у працях англійських дослідників. Учені виходять з усвідомлення, що участь у навчанні дорослих означає взаємодію, яка базується на демократичних цінностях використання свободи з відповідальністю, на толерантності і солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках (Jääger, & Irons, 2006, с. 13).

Учені вирізняють 4 ролі і дві групи критеріїв, що ідентифікують поняття «педагогів-практиків, які навчають дорослих». Ролі залежать від чотирьох основних компетенцій: сфера знань, організація процесу викладання-навчання, ставлення до учня та навчального процесу, а також здатність розвивати навички учня (учіння).



Рис. 6.1.1. Рольові позиції педагога-андрагога

Рольові позиції педагога-андрагога (Рис. 6.1.1.) :

– учитель — роль базується на ключовому слові «знання» і означає, що особа поводить себе як експерт, завдання якого передача знань, тобто вона — медіатор знань. Основне завдання — створити позитивне навчальне середовище, яке підтримує формування учнів, спрямованих на себе;

– гід — роль базується на ключовому слові «організація» і означає, що особа знайомить інших з новими можливостями розвитку і його перспективами. Завдання цієї ролі — орієнтувати учнів працювати не лише з метою досягнення кінцевого результату, але і на сам процес. Для цього педагоги дорослих шукають способи заохочення внутрішньої мотивації учнів;

– фасилітатор — ключове слово цієї ролі «ставлення» і означає, що особа проводить роботу в групах і ефективно та дбайливо допомагає кожному знайти своє місце і роль у системі відносин;

– тренер — ключове слово — «навички». Означає, що особа може впливати на формування особистості учня, змушуючи і забезпечуючи учня необхідними навичками, необхідними для самореалізації (Jääger, & Irons, 2006, с. 14).

Вважаємо цікавою точку зору іншої групи англійських дослідників щодо розуміння ролі педагога, представлену у вигляді моделі поведінки вчителя дорослих (Bjerkaker, Carlsen, Juozaitiene, Koke, & Valgmaa, 2003) (Рис. 6.1.2).



Рис. 6.1.2. Моделі поведінки вчителя дорослих

Традиційно, наголошують вчені, ми сприймаємо навчальний процес як досить жорсткі межі, де дуалістично поєднуються теорія і практика, методи і дидактика, викладання (знання) і навчання (тренування навичок) тощо. Але на практиці зазвичай не існує таких жорстких меж. Існує вибір поведінкової моделі учителя, яка

базується на його досвіді та емпатії. Отже надзвичайно важливе завдання андрагога — почати з подолання перешкод на шляху до розуміння кожного дорослого учня. Наприклад, у разі якщо учень боїться виглядати недосвідченим, непідготовленим в очах своїх одногрупників, необхідно почати зі зміни клімату в групі; якщо тема видається нудною, необхідно знайти способи поживити навчання. Працюючи з дорослими завжди потрібно шукати механізми включення внутрішніх ресурсів свої дорослих учнів.

Педагог-андрагог не може сконцентруватися лише на ролі передача інформації і нових знань та розвиток навичок. Окрім того, що він є традиційно носієм інформації, усталених норм і традицій, стає помічником у самоосвіті, становленні й розвитку особистості. Він втрачає свою авторитарну позицію, право старшого і мудрого товариша (Jääger, & Irons, 2006, с. 16).

Дж. Л. Еліас, С.Б. Меріам розробили класифікацію педагогів-андрагогів з урахуванням специфіки виконуваної ролі (Elias & Merriam, 1995).

Учені виокремили 6 категорій учителів дорослих:

1. *Вчителі-гуманісти* — вважають себе посередниками, помічниками і партнерами у процесі навчання. Вони створюють контекст для навчання і виконують роль так званого гнучкого ресурсу для дорослих, довіряють учням, щоб вони самі взяли на себе відповідальність за власне навчання.

2. *Прогресивні педагоги* — як правило, вважають себе організаторами. Керують навчанням через різні види досвіду, захожуючи, оцінюючи. При цьому самі стають учнями, тому що відносини між вчителями та учнями є взаємними, вони повинні разом планувати і вчитися один у одного.

3. *Вчителі-біхевіористи* — прогнозують, спрямовують результати навчання і планують умови навчання, які забезпечують бажану поведінку. Вчителі під впливом поведінкової філософії стають менеджерами, контролерами навчального середовища, інженерами, які планують в деталях умови, необхідні для забезпечення бажаної поведінки.

4. *Ліберальні вчителі* — вважають себе експертами, надавачами знань, авторитетами, які чітко спрямовують процес навчання. Вони розвивають інтелект через читання, роздуми і виробництво.

5. *Вчителі-аналітики* — не дають пояснень про реальність, але прагнуть усунути мовну плутанину і недоліки.

6. *Радикальні вчителі* — пропонують, але не визначають напрям навчання; відкриті для пояснень і змін, підкреслюють рівність між педагогами та учнями, не сприймають освіту нав'язану зверху (Elias, & Meggiam, 1995).

Навчання упродовж життя і саморозвиток можливі, якщо створені сприятливі матеріальне (природне, штучне) та нематеріальне (соціальне, інтелектуальне і психологічне) середовища. Педагог відіграє ключову роль у формуванні як психологічного середовища (оточення), необхідного для навчання дорослої людини, так і матеріального середовища, яке відіграє важливу роль у структуруванні навчального процесу. Отже, близькою для нас є позиція І. Есмаа (Eesmaa, 2010), на думку якого, педагог відіграє декілька ролей у створенні сприятливого середовища для навчання дорослої людини. Педагог є (або, принаймні, має бути) активним у соціальному житті, дослідником, організатором навчання, тьютором і консультантом. Але насамперед педагог — це носій культури (с. 15). Цю ідею візуалізовано на Рис. 6.1.3.



Рис. 6.1.3. Ролі педагога-андрагога (Eesmaa, 2010, с. 15)

Проте в освітньому процесі він відіграє одночасно усі ці ролі, забезпечуючи належний рівень освіти і постійне самовдосконалення, відповідно йдеться про інтегрально-рольову позицію педагога-андрагога. Водночас, із зростанням рівня самокерованості дорослого учня, роль педагога і форми навчальної діяльності можуть змінюватися і з часом максимально наближатися до партнерської взаємодії (Grow, O. (1991)):

Дорослий учень	Роль педагога	Форми навчальної діяльності
Залежний	Авторитарний наставник, інструктор	Навчання з постійним зворотним зв'язком, багаторазове повторення дій, інформаційна лекція, подолання опору
Зацікавлений	Мотиватор, гід	Керована дискусія, постановка цілей і допомога у виборі способів навчання
Активний	Фасилітатор	Групові проєкти, семінари, дискусії на рівних
Автономний / Самокерований	Консультант	Практика, дослідницькі проєкти, індивідуальний, самокероване навчання, дисертації

Отже, узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (Бідюк, 2009; Сорочан, 2008; Brookfield, 1988; Jääger, & Irons, 2006; Niemstra, 1994) та ін. показало, що виконання педагогом-андрагогом різних ролей зумовлює зміст його діяльності та спонукає до визначення інтегрально-рольової позиції (Рис. 6.1.4).

Загалом ця позиція має сукупний зміст, який, на нашу думку, реалізується у трьох складових:

- 1) предметно-змістовий (теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створення умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці);
- 2) проєктувально-технологічний (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розроблення навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);
- 3) організаційно-діагностувальний (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень).



Рис. 6.1.4. Інтегрально-рольова позиція андрагога

Така інтегрально-рольова позиція фахівця, який працює у сфері освіти дорослих, вимагає сукупності знань, умінь і навичок, що становлять основу його професійно-андрагогічної компетентності, що охоплює розуміння особливостей освіти дорослої людини; знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослого учня; здатність до взаємодії, заснованій на партнерській участі. Отже, підкреслює польська дослідниця Б. Якімюк, беззаперечною має бути широта спектру знань, умінь і навичок, професійних ролей педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, діяльність якого зосереджена переважно на сприянні дорослим учням у навчанні з урахуванням освітнього, соціального та культурного контексту (Jakimiuk, 2019).

У цьому сенсі необхідно зауважити, що якісна відмінність виконуваних професійних ролей (функцій) андрагога фіксується

у нових термінах, визначеннях, що характеризують цей вид діяльності. Наприклад, тьютор — забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор — полегшує процес доручення дорослої людини до знань; модератор — виконує функції консультанта, який допомагає групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем. Більш детальний опис змісту діяльності андрагогів, які виконують різні професійні ролі, та притаманні їм професійно значущі якості, подано нижче.

Андрагог — інформатор-консультант	
Професійні функції	Передавання інформації
Професійно значимі якості	Упевненість у собі Володіння мовою, прийнятною для учнів Вміння викликати інтерес до поданої інформації, власного досвіду
Зміст діяльності	Навчання з використанням активних та інтерактивних методів і прийомів навчання вважає менш ефективним засобом досягнення результату, ніж рішення предметних (фахових) завдань
Андрагог — модератор	
Професійні функції	Організація самостійної групової діяльності учнів із засвоєння інформації і способів діяльності, спілкування
Професійно значущі якості	Толерантність до іншої думки, діалогічність. Відсутність прагнення посісти лідерство, готовність працювати асистентом у групі
Зміст діяльності	Посередник, займається організацією навчання, практично не втручається у зміст, керує діяльністю тих, хто навчається, допомагає групі у використанні внутрішнього потенціалу для вирішення актуальних, професійних проблем. Вміє слухати, толерантно спрямовує, керує
Андрагог — фасилітатор	
Професійні функції	Психолого-педагогічний супровід процесу індивідуальної самоосвіти і саморозвитку учнів

Професійно значущі якості	Щирість, відвертість у спілкуванні, позитивне ставлення до учнів. Вияв емпатії, здатність до співчуття, уміння ідентифікувати себе з партнером по спілкуванню. Відкритість, природність, гнучкість, тактовність, чуйність, доброзичливість
Зміст діяльності	Супроводжує дорослого на шляху самостійної освітньої діяльності, допомагає долати бар'єри на цьому шляху, підтримує. Підтримує діалог, враховує особливості і стан конкретної аудиторії і окремих людей. Надає підтримку у процесі діалогічного спілкування, відсутнє менторство, прагнення до монологічності

Андрагог — тьютор

Професійні функції	Супровід професійного саморозвитку і самовдосконалення дорослих учнів
Професійно значущі якості	Педагогічна інтуїція. Здатність піти обґрунтований ризик задля вирішення цілі, самостійно приймати рішення, гнучко змінювати поведінку через ситуативні зміни. Навички взаємодії із різними людьми; здатність працювати у команді, гнучкість, мобільність.
Зміст діяльності	Куратор, наставник, активно шукає найбільш ефективні методи і засоби навчання. Об'єктом дослідження є і предметна сфера, і суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Здійснює андрагогічний супровід самоосвіти, забезпечує розроблення і супровід індивідуальної програми професійного і особистісного розвитку. Активізує самоосвіту, саморозвиток, пропонує відповідні ресурси. В умовах дистанційного навчання здійснює консультування як у реальному, так і дистанційному режимі. Сприяє у пошуках самостійного вирішення проблеми

Андрагог — місіонер

Професійні функції	Зміна життєвих і професійних смислів
Професійно значущі якості	Лідерські якості, авторитетність, переконливість, комунікативна гнучкість

Реалізація позиції	Сприяє змінам життєвих смислів і цінностей, методологічних засад професійної діяльності дорослих учнів. Зорієнтований на формування ціннісно-сміслових аспектів професійної діяльності. Вплив може виходити за межі освітньої діяльності, сприяє визначенню місця у соціумі, громадянської позиції.

Однією з ключових ролей андрагога є роль викладача. Андрагогами можна називати всіх викладачів, які працюють в освітніх закладах та установах, де безпосередньо навчаються дорослі. Серед них: заклади вищої освіти, інститути післядипломної освіти, вечірні школи, курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації, центри професійно-технічної освіти державної служби зайнятості, корпоративні навчальні центри підприємств, установ і організацій різних форм власності тощо. У цьому випадку функції андрагога полягають у здійсненні комплексу організованих освітніх процесів для навчання дорослих і розвитку їхніх професійних компетентностей та оцінюванні якості знань (Аніщенко, Баніт та ін. 2022, с.77). Ефективне виконання цих функцій передбачає, що андрагог має знати особистісні, психофізіологічні, професійні, соціальні, а також вікові особливості дорослої людини як суб'єкта освітнього процесу, психологічні основи навчання дорослих та добре володіти організаційними аспектами освіти дорослих.

Крім цих професійних ролей, андрагог може виконувати й інші, описані у наукових джерелах, ролі: «комунікатора», «проблематизатора», «експерта» (володіє на нормативному і змістовому рівні як андрагогічною, так і професійною діяльністю своїх учнів), «лікаря» (передбачає наявність достатньої психотерапевтичної підготовки для надання допомоги у відновленні мотивації до освітньої діяльності, зниження рівня тривожності суб'єктів навчання). Отже у реальній практиці фахівці-андрагоги зазвичай поєднують кілька зазначених ролей, що, безсумнівно, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Необхідно також зазначити, що всі андрагогічні позиції полягають переважно у супроводі або підтримці професійно-освітньої діяльності дорослих учнів.

В означеному сенсі цінною, узагальнувальною є, на нашу думку, точка зору польського дослідника Т. Александера, щодо доцільності розподілу професійної категорії андрагогів на дві нерівні частини: організаторів освіти дорослих та її реалізаторів. Перші — то свого роду менеджери, які ініціюють навчання і контролюють процес навчання, удосконалення і підвищення кваліфікації. Сфера їх діяльності залежить від розміру і структури організації (наприклад, промислового підприємства, банку, офісу тощо), де власне і організована освітня діяльність. Вони планують навчальні заняття, запрошують реалізаторів, готують відповідні умови (приміщення, дидактичні матеріали), дбають про ефективність перебігу занять, контролюють і оцінюють їх реалізацію, готують документацію. Професійну підготовку до такої діяльності можна здобути переважно на післядипломних студіях — переважно гуманістичних і спеціальних курсах — переважно з теорії і методики навчання дорослих.

Натомість реалізатори освітніх занять (їх можна також назвати «освітниками» або «експертами») — це переважно особи, які виконують функції вчителя (шкіл для дорослих), лекторів і викладачів, інструкторів, консультантів і екзаменаторів, візитаторів-методистів, опікунів (коучів, менторів, тьюторів) радників та ін. У багатьох випадках — це особи «двопрофесійні». Вони працюють як висококласні фахівці в кампаніях, підприємствах, адміністрації, інституціях відповідно до профілю здобутої освіти (інженери, академічні викладачі різних спеціальностей, економісти, юристи), а додатково як експерти працюють як реалізатори освітніх занять відповідно до їх професійного фаху. Їх знання і педагогічні вміння походять частіше за все із навчання на післядипломних студіях, дидактичних курсів, а також багаторічній освітній практиці в «навчальній» інституції (агенді) (Aleksander, 2019, 68–69).

Насправді, у реальному житті дуже складно повністю відокремити означені професійні ролі андрагогів та притаманні їм професійно значимі якості, оскільки доволі часто андрагогічна діяльність вимагає їх поєднання. Отже можемо виокремити основні групи фахівців-андрагогів та функції, виконувані ними відповідно до посадових обов'язків:

Групи фахівців-андрагогів	Виконувані функції
☐	☐
☐ педагогічний персонал, методисти, інструктори, тренери, науковці	☐ викладацька, просвітницька, компенсаторна
☐ соціальні працівники, волонтери, наставники, ментори, тьютори	☐ адаптаційна, профілактична
☐ коучі, ментори, радники, консультанти, наставники, волонтери	☐ дорадча, консультаційна, підтримувальна, супроводжувальна
☐ управлінці, організатори навчального процесу, працівники державних служб	☐ керівна, організаційно-управлінська, контролююча, експертна

Таким чином, різноманіття типології ролей педагогів-андрагогів зумовлено їхньою професійною діяльністю у різних інституціях та установах, вимагає сформованої андрагогічної компетентності, спрямованої на досягнення мети, через виконання відповідних ролей і функцій.

Проаналізуємо зміст андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у наступному підрозділі.

6.3. Професійно-андрагогічна компетентність педагогічного персоналу для роботи з дорослими

Попередній аналіз засвідчив, що навчання дорослої людини є набагато складнішим, аніж навчання дітей і юнацтва. Цей процес вимагає від педагогічного персоналу не тільки високого рівня професійно-предметної компетентності, але і специфічних проєктувальних умінь, організації та здійснення освітньої взаємодії із дорослими учнями, що ґрунтуються засадах андрагогічної моделі.

Дослідники (О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, Н. Бідюк, О. Жижко, І. Литовченко, О. Огієнко, О. Самойленко, Т. Сорочан, О. Теренко, Л. Тимчук, О. Чугай та ін.) відзначають, що необхідність урахування особливостей роботи із дорослою аудиторією, специфічність освітніх потреб, інтересів, досвіду дорослої людини вимагає спеціально сформованої професійно-андрагогічної компетентності педагогічного персоналу, який працює з дорослими.

Не вдаючись у глибинну сутність поняття «компетентність», приймаємо, що компетентність характеризує міру включення фахівця в активну діяльність, здатність ефективно вирішувати конкретну проблему, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності; це інтегральна особистісна характеристика, що відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції відповідно до прийнятих нормативів і стандартів. У межах професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Провідною, на наше переконання, є категорія «здатність діяти» як уміння використовувати знання у практичній діяльності. Компетентність є ключовим, «вузловим» поняттям, оскільки за своїм змістом поєднує інтелектуальний і навичковий складники та відштовхується від результату.

Дослідники зазвичай оперують поняттями «компетентність» та «групи компетентностей». Отже цілком слушним вбачається запровадження поняття «ключових компетентностей», які відображають узагальнені показники певних складників і вказують на їх поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність.

Поняття ключових компетентностей вживається для виокремлення компетентностей, необхідних для успішної діяльності фахівця у швидко змінюваному сучасному середовищі (OECD, 2002, с. 7–8). Водночас, ключові компетентності є мінливими та залежать від пріоритетів суспільства й обумовлених ними завдань, що покладаються на освіту. Коротко зупинимось на категорії ключових компетентностей задля визначення змісту професійно-андрагогічної компетентності фахівця.

Європейська Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділила три категорії ключових компетентностей, що ґрунтуються на відповідних здатностях, та мають суттєве значення для педагогічного персоналу системи освіти дорослих:

1. Автономна дія: відповідальність, здатність захищати та піклуватись про права, інтереси та потреби інших.
2. Інтерактивне використання засобів: здатність ефективно використовувати мову, символіку, тексти, знання та інформаційну грамотність, нові інформаційні технології.

3. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах: здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, залагоджувати конфлікти.

Узагальнення сутності поняття компетентність та підходів до усвідомлення змісту груп ключових компетентностей спонукає до їх інтерпретації з точки зору андрагогічного контексту й дає підстави для таких висновків.

По-перше, компетентність фахівця-андрагога це інтегральна якість особистості, яка є запорукою успішної взаємодії у сфері освітньої діяльності з різними категоріями дорослих.

Її характерними рисами є:

- 1) готовність й прагнення реалізовувати свій потенціал для професійної діяльності (мотиваційний аспект);
- 2) здатність, підтверджена на практиці, реалізувати свої знання, уміння і досвід для успішної творчої професійної діяльності (когнітивний, поведінковий аспекти);
- 3) усвідомлення соціальної значимості й особистісної відповідальності за результати своєї діяльності та прагненням щодо її постійного удосконалення (ціннісно-смысловий аспект).

По-друге, усі ключові компетентності педагога-андрагога мають сукупність спільних ознак:

- поліфункціональність (необхідно набути для досягнення важливих цілей і розв'язання складних задач у різних ситуаціях);
- міждисциплінарність (застосовують у різних ситуаціях побутової, професійної, політичної, громадянської сфери);
- багатовимірність (охоплюють різні процеси й інтелектуальні вміння: аналітичні критичні, комунікативні; «ноу-хау», а також здоровий глузд).
- інтелектуальна вагомість (абстрактне мислення, само-рефлексія, визначення особистісної позиції, самооцінювання).

Головною відмінністю є те, що усі вони уможливають виконання фахівцем-андрагогом різних типів дії — автономної й рефлексивної; інтерактивного використання різних засобів навчання; входження й успішне функціонування у різних соціально-гетерогенних групах. З цього приводу О. Аніщенко наго-

лошує, що андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є важливою складовою його професійної компетентності. У вузькому розумінні її можна розглядати як психолого-педагогічну компетентність андрагога, що уособлює готовність (практичну й теоретичну) до професійної діяльності, спрямованої на сприяння особистісному та професійному розвитку різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти на основі врахування специфіки навчання цільових груп дорослих учнів (Аніщенко, 2020, с.5).

У Європі існує певна кількість академічних досліджень щодо компетентностей та менеджменту педагогічного персоналу освіти дорослих. Методологія щодо їх визначення складається з трьох етапів:

- I. Ідентифікація компетентності: складання всієї доступної інформації про обов'язки, завдання, робоче середовище та визначення відповідних знань, умінь і навичок, необхідних професіоналам з навчання дорослих. Процедура здійснюється на основі вивчення існуючих профілів компетентностей, посадових інструкцій, навчальних програм, академічної літератури та загальноєвропейських досліджень з питань компетентностей педагогічних працівників.
- II. Моделювання компетентностей: розроблення послідовного профілю компетенції шляхом використання зібраної інформації про завдання, обов'язки та необхідні знання, вміння та навички. Відбувається за участі експертів та відповідних зацікавлених сторін.
- III. Оцінка компетентності: перевірка повноти ключових компетенцій, їх послідовність та дієвість для усіх зацікавлених сторін.

У заключному звіті «Ключові компетентності фахівців сфери освіти дорослих» (Buiscool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010), наголошується що персонал, який навчає дорослих відіграє ключову роль у здійсненні освіти впродовж життя. Саме професіонали, які працюють з дорослими допомагають дорослим учням розвивати свої знання, вміння та навички і така їхня діяльність є одним із життєво важливих заходів для підвищення якості навчання на всіх рівнях.

У вищезгадуваному звіті Модель ключових компетентностей педагогічного персоналу для роботи з дорослими має три складові:

- I. Сфера діяльності (описує 13 сфер діяльності).
- II. Контекст діяльності (конкретизує контекст діяльності).
- III. Компетентності, необхідні для здійснення діяльності (12 компетентностей, сформованих у дві групи).

Структуру моделі візуалізовано нами на рис. 6.2.1.

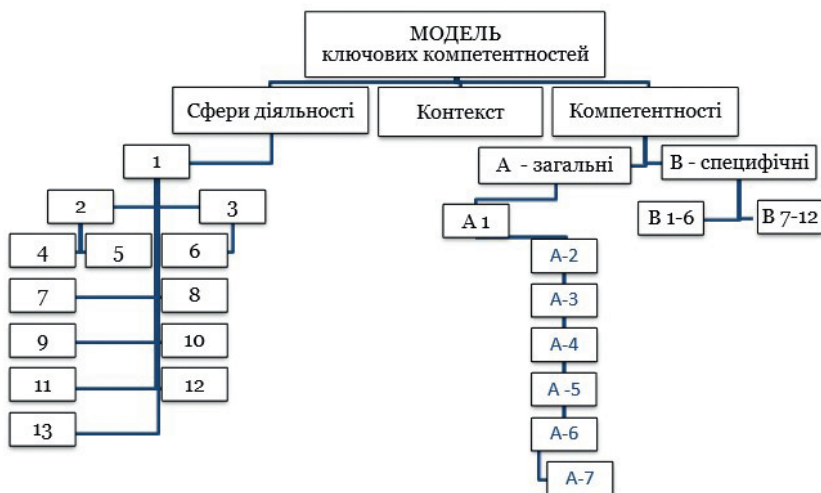


Рис. 6.2.1. Структура моделі ключових компетентностей педагогічного персоналу для роботи з дорослими

Модель компетентностей педагогічного персоналу для роботи з дорослими візуалізує Рис. 6.2.2 (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010, с. 116).

Опишемо кожний з них більш детально.

I. Сфера діяльності

Усього було визначено 13 сфер діяльності. Підкреслено, що не всі види діяльності можуть здійснюватися одним професіоналом, але їх можна розділити серед груп професіоналів (наприклад, керівників, викладачів або допоміжного персоналу тощо):

1. Оцінка потреб у навчанні	4. Моніторинг та оцінювання
2. Підготовка курсів	5. Консультування та настанови
3. Сприяння навчанню	6. Розробка програми

7. Фінансовий менеджмент
8. Управління персоналом
9. Загальне управління
10. Маркетинг та PR
11. Адміністративна підтримка
12. ІКТ-підтримка
13. Загальна діяльність

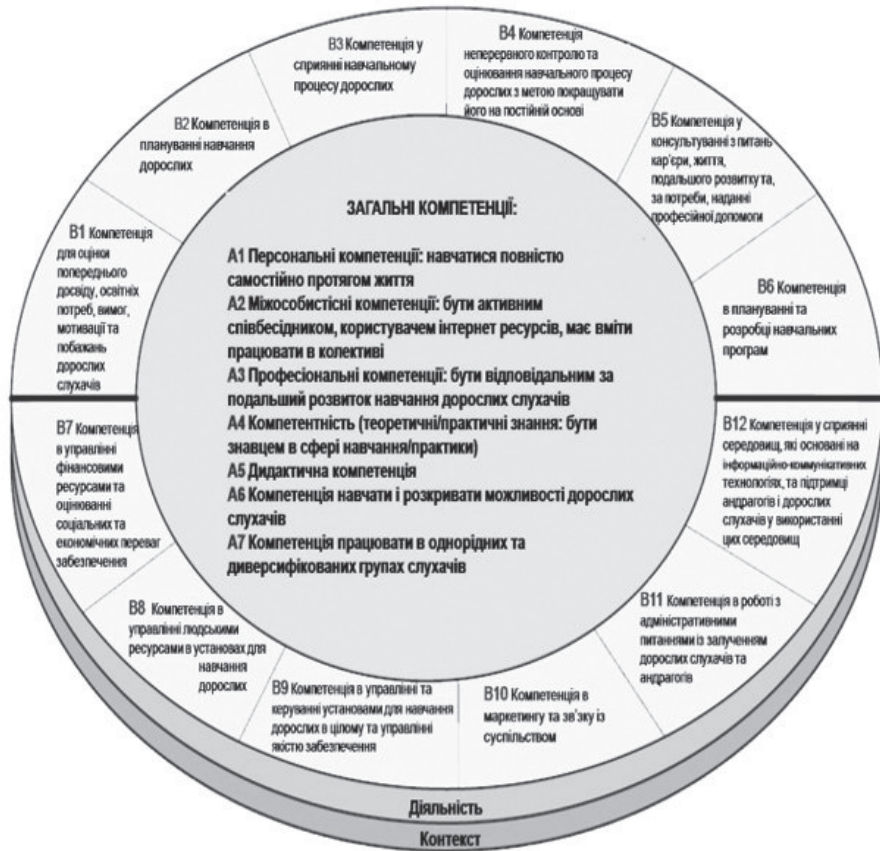


Рис. 6.2.2. Структура ключових компетентностей педагогічного персоналу у роботі з дорослими

II. Контекст діяльності

Описує контекст діяльності, який безпосередньо залежить від змінних, таких як цільові групи, склад команди, зміст освітніх програм, що надаються провайдером, точної місії освітньої інституції тощо.

Контекст можна визначити, відповівши на чотири кластери питань:

- 1) Навчання/учіння: Хто навчається? Хто навчає?
 - 2) Розробка програм/програми: Хто розробив програму?
 - 3) Інституційна організація/управління: Структура освітньої установи? Які вимоги до вступу, до персоналу?
 - 4) Лідерство/постійний професійний розвиток: яка місія інституту? Чи існує політика щодо професійного розвитку?
- Крім того, оцінюється її рівень відповідальності, пов'язаний з роботою у цьому контексті.

III. Компетентності для діяльності

Описує сукупність ключових компетентностей, необхідних для виконання професійної діяльності в певному контексті.

Цей елемент має два кластери компетентностей: А і В.

А — кластер загальних компетентностей, охоплює сім компетентностей;

В — кластер специфічних компетентностей, має дві підгрупи (В1-В6) та (В7-В12).

Розкриємо їх:

А. Загальні компетентності: мають значення для здійснення всіх видів діяльності у сфері навчання дорослих. Будь-який професіонал, який працює з дорослими має володіти ними незалежно від того, здійснюють вони навчальну, управлінську, консультативну чи адміністративну діяльність.

Кластер включає сім компетентностей:

- A1 Особистісна: автономність, здатність навчатися самостійно протягом життя
- A2 Міжособистісна: комунікативність, користування інтернет-ресурсами, вміння працювати в колективі
- A3 Професіональна: відповідальність за подальший розвиток навчання дорослих слухачів
- A4 Знаннєва: експерт у використанні власних предметних знань та наявних навчальних ресурсів
- A5 Дидактична: вміння обирати і використовувати різні методи навчання, стилі та методи в роботі з дорослими
- A6 Мотиваційна: мотивація навчання дорослої людини, навчати і розкривати можливості дорослих слухачів
- A7 Групової динаміки: уміння працювати в однорідних та диверсифікованих групах слухачів

В. Специфічні компетентності. Кластер включає дванадцять компетентностей, розділених на дві підгрупи. Зазвичай усі вони у повному обсязі не потрібні усім професіоналам, які працюють у секторі навчання дорослих, натомість є необхідними для відповідальних за певну сферу діяльності (наприклад, сприяння у навчанні, управління інститутом тощо). Розрізняють конкретні компетентності (верхня половина, B1-B6), безпосередньо пов'язані з навчальним процесом (навчання, консультування) та спеціальні компетентності (нижня половина, B7-B12), опосередковано пов'язані або підтримують процес навчання (управління та адміністративна підтримка).

- B1 Компетентність щодо оцінювання попереднього досвіду, освітніх потреб, вимог, мотивації та побажань дорослих слухачів
- B2 Компетентність планування навчання дорослих
- B3 Компетентність у сприянні навчальному процесу дорослих
- B4 Компетентність неперервного контролю та оцінювання навчального процесу дорослих з метою його покращення
- B5 Компетентність щодо консультування з питань кар'єри, життя, подальшого розвитку та, за потреби, надання професійної допомоги
- B6 Компетентність у плануванні та розробці навчальних програм
- B7 Компетентність в управлінні фінансовими ресурсами та оцінюванні соціальних і економічних переваг забезпечення
- B8 Компетентність в управлінні людськими ресурсами в установах для навчання дорослих
- B9 Компетентність щодо управління установами навчання дорослих, управлінні якістю освітнього процесу
- B10 Компетентність щодо маркетингу та зв'язку із суспільством
- B11 Компетентність щодо адміністративних питань
- B12 Компетентність щодо сприяння розвитку середовищ, основаних на інформаційно-комунікативних технологіях, та підтримці андрагогів і дорослих слухачів у використанні цих середовищ

Принагідно підкреслимо, що у 2007–2009 рр. Європейська комісія доручила провести дослідження щодо з'ясування змісту професійної діяльності фахівців, які працюють в освіті дорослих

(ALPINE). Дослідження здійснювалося міжнародною дослідницькою групою під керівництвом науково-дослідної групи Research voor Beleid. Інформація була зібрана у 32 європейських країнах (Partner in the Interim Evaluation, 2007–2009).

У результаті узагальнень здобутої інформації зроблено висновок, що персонал, який працює з дорослими, виконує широкий спектр завдань, особливо викладачі. Важливим було те, що професорсько-викладацький склад бере участь практично у кожному аспекті діяльності освітньої організації.

Водночас, аналіз європейської практики показав, що багато країн не мають чіткого уявлення про компетентності, необхідні для виконання професійних завдань в навчання дорослих через різноманітність та широкий спектр діяльності співробітників.

В окремих європейських країнах, компетентнісні профілі і стандарти для персоналу в галузі навчання дорослих були розроблені та реалізовані (Bechtel, 2008), хоча сфера їх застосування значно відрізняється на інституційному та регіональному рівнях.

Здійснений аналіз досліджень (Billington, 2000; Benavot, 2002; Brookfield, 2006 та ін.) свідчить, що фахівці, які навчають дорослих, виконують види діяльності, палітра яких є достатньо різноманітною.

Загалом у цьому широкому спектрі було визначено шість провідних напрямів діяльності, зокрема:

- 1) викладання,
- 2) управління,
- 3) консультування та рекомендації,
- 4) планування програм,
- 5) підтримка,
- 6) використання засобів масової інформації, які є важливими для професійного розвитку дорослих.

Проте прослідковується цікава закономірність, зокрема ці провідні напрями діяльності не завжди збігаються із ролями й посадами персоналу, який працює в системі освіти дорослих. Як вказують дослідники, організація навчальної діяльності, як і раніше, є провідною, проте інші види діяльності набувають дедалі більшого значення. Зокрема посилюється роль консультування, коучингу, нагляду, а також діяльності у сфері фінансо-

вого управління, розроблення й оцінювання проєктів (Faulstich, & Schiersmann, 1999).

Слід підкреслити, що проблема компетентності фахівців, які працюють у сфері освіти дорослих завжди була у полі зору зарубіжних учених. Так, за твердженням німецьких дослідників (Kade, Nittel, Seitter, Krüger, & Rauschenbach, 2007), задля досягнення визнання й можливості залишатися конкурентоспроможними необхідно володіти сукупністю компетентностей, які складають основу професійної дії, це професійні, соціальні та методологічні компетентності. Тоді як «зміст андрагогічної компетентності має різне наповнення, залежно від професійної позиції, ролі, яку вибирає викладач під час андрагогічної взаємодії з дорослим, від готовності андрагога реалізувати певні вміння з організації освітньої діяльності дорослого (Михальчук, 2012).

Так, І. Есмаа (Eesmaa, 2010) виокремлює три групи компетентностей:

- 1) загальні (general),
- 2) предметні (subject)
- 3) галузеві компетентності (field competency) (див. Рис. 6.2.3).

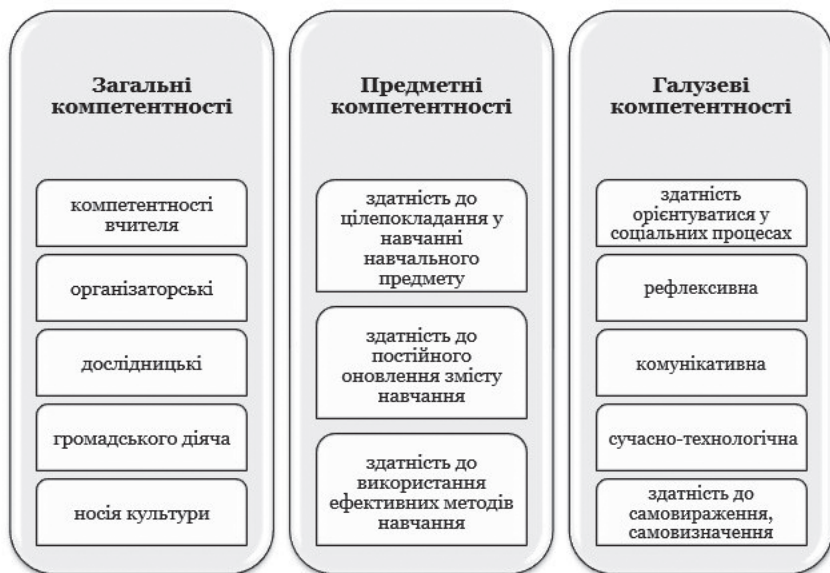


Рис. 6.2.3. Структура компетентностей педагога дорослих (за І. Есмаа (за Eesmaa, 2010))

Дещо інший підхід у визначенні ключових компетентностей фахівця-андрагога зустрічаємо у американського дослідника Д. Прета (Pratt, 1993). Провідними, на його думку, є вміння: встановлювати ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; здійснювати моніторинг результативності навчання та визначати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за навчанням.

Дж. Болкан (Bolkan, 2009) серед ключових компетентностей фахівця-андрагога пріоритетними вважає здійснення моніторингу навчального процесу, визначення траєкторії розвитку, розподіл ролей у процесі навчання, встановлення ділових взаємовідносин, усвідомлена відповідальність за процес навчання (с. 131).

Розглянемо ще одну точку зору. Так швейцарський дослідник Дж. Томан (Thomann, 2002) за результатами аналізу теоретичних та практичних аспектів освіти дорослих, сформулював сукупність андрагогічних компетентностей, на яких і базується модель педагогічного персоналу, який працює з дорослими:

- соціально-біографічна компетентність
- стратегічна компетентність
- управлінська компетентність
- оціночна компетентність
- комунікативна компетентність
- консультативна компетентність
- праксеологічно-управлінська компетентність
- дидактико-методична компетентність.

Акцентуючи увагу на ефективному освітньому менеджменті дорослих, дослідники доводять необхідність створення сприятливого середовища, забезпечення зворотного зв'язку, заохочення до участі в спільній діяльності, досконале володіння якими характеризує успішного педагога для дорослих, тоді як сам зміст навчання залишається поза увагою.

Дослідники вважають, що *педагоги-андрагоги* мають обов'язково набути сукупність особливих компетентностей:

1. Педагогічно-громадська: ґрунтовні загальні знання і розуміння процесів в суспільстві і політиці освіти.
2. Дидактична: здатність до професійного планування, проведення та оцінювання заняття.

3. Управлінська (менеджмент): підприємництво, стратегічне мислення і дії, які відповідають філософії підприємства і повсякденному житті закладу.

4. Консультаційно-дорадча: консультування співробітників, зокрема у професійній і освітній сфері.

5. Соціальна: всі види комунікації та соціальної взаємодії.

6. Особистісна: чуйність, витримка, здатність надихатися, а також професійна близькість і дистанція до тем і особистостям.

Г. Фолі (G. Foley, 2004) наголошує, що провідне завдання викладача-андрагога полягає у реалізації освітнього процесу з урахуванням специфіка дорослих учнів. Відтак вирішення цього завдання стає можливим за умови успішного освоєння викладачем-андрагогом інструментальних знань з андрагогічної науки, вікової психології та психології особистості. У даному разі йдеться про рівень і новизну представлених слухачам знань, їх адекватність освітнім потребам; ступінь практичної значущості, а також рівень володіння технологією викладання певного спеціального предмета; ступінь опанування андрагогічним інструментарієм; здатність системно вирішувати завдання пов'язані одночасно з навчанням і розвитком особистості дорослого; відповідність реально досягнутого результату навчання з поставленими цілями і завданням.

Окрім сукупності компетентностей, які уможливають ефективну професійну діяльність, важливими є і наявність особистісних якостей педагога-андрагога. За Ю. Віттпот (Wittpoth, 2009), педагогам в освіті дорослих мають бути притаманна сукупність таких особистісних рис: комунікабельність і впевнена поведінка; організаторські здібності; товариськість; здатність до співпраці та роботі в команді; креативність; здатність чуттєвого проникнення; мотивація і здатність до керівництва; вміння вести переговори і переконливість; гнучкість; готовність до дії. Дослідники зазвичай надають перевагу тактовності, педагогічній інтуїції, емпатії, толерантності. Не менш важливу роль у структурі особистісних якостей відіграє педагогічна рефлексія. Зазначені особистісні якості викладача сфери дорослих становлять основу його особистісно-орієнтованої спрямованості та виявляються в його інтегрально-рольовій позиції.

Цікавою є точка зору Р. Гемстри щодо сформованості в андрагога «індивідуальної філософії» (професійного кредо), яка

сприяє розумінню людських взаємин, допомагає визначити власні життєві позиції, водночас сприяє розвитку гнучкості і послідовності у роботі з дорослими, формує толерантне ставлення до людей (Hiemstra, & Sisco, nd). Р. Гемстра розробив систему питань задля виявлення особистісних характеристик андрагога, що визначають його ставлення до людини, дорослих в ролі учнів, власних моральних принципів, взаємозв'язку особистісних цінностей з професійною діяльністю, підвищення рівня самооцінки і формування здатності до самокритики, особистісних цінностей, які є основою професійної діяльності, очікуваних результатів від власної професійної діяльності тощо.

На думку вченого, професійні якості андрагога мають органічно поєднуватися із індивідуальним стилем, що візуалізується особливостями його поведінки, характером мовлення, оригінальністю мислення, нестандартністю способів розв'язання проблем, реакцією взаємодії із дорослими учнями. Чим більш виразною є індивідуальність андрагога, тим більш гармонічним є поєднання його професіоналізму та духовної культури, тим вищим є рівень його емпатії, здатність оцінювати й перетворювати навколишню дійсність, відтак більш цікавим стає він для дорослих слухачів (Hiemstra, 1994).

Задля структурування складових моделі професійної компетентності фахівця андрагога необхідно чітко окреслити його позицію в освітньому просторі, яка визначається сукупністю якостей:

- здатністю передавати провідну роль учням, а себе позиціонувати як наставника і організатора;
- мобільністю щодо удосконалення, модифікації своєї професійної діяльності відповідно до зрослих освітніх потреб дорослих;
- комунікабельністю у взаємодії з дорослими учнями на рівні партнерства в процесі освітньої діяльності;
- тактовністю, що дозволяє вислухати особиста думка учня, сприйняти його незалежно від того, наскільки воно обґрунтовано і грамотно і надалі спрямовувати його (це думка) і розвивати в необхідному контексті;
- умінням переконувати;
- здатністю налаштувати слухача на відверте спілкування, оскільки у процесі навчання обговорюються не тільки освітні питання, але й інші життєво важливі для дорослого тощо.

У цьому сенсі слід звернутися до думки С. Брукфілда, який визначив шість провідних постулатів успішного андрагога-фасилітатора:

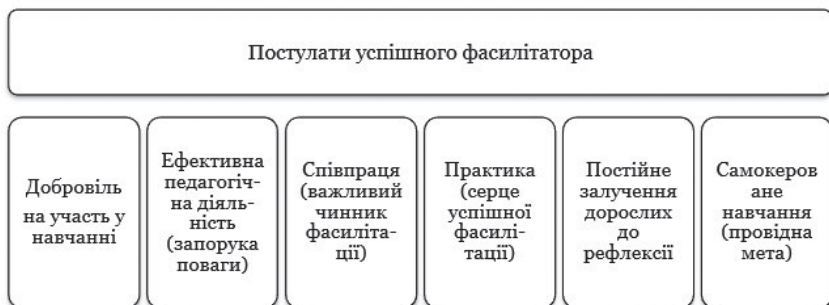


*Рис. 6.2.4. Постулати успішного фасилітатора
(за Brookfield, 1988, с. 20–23)*

Ми поділяємо точку зору, що нині андрагогами називають не тільки фахівців, які працюють в освітніх інституціях (зокрема й безпосередньо для дорослих), але й зайняті в інших галузях, що опосередковано або безпосередньо пов'язані суб'єкт-суб'єктною взаємодією із дорослою аудиторією. Тобто йдеться про такі сфери діяльності фахівців-андрагогів: викладацька, науково-методична; соціально-педагогічна, управлінсько-менеджерська та ін.

Андрагогічна компетентність менеджерів освіти. У сфері сучасного менеджменту найбільш затребуваними управлінськими компетенціями є: уміння приймати рішення, лідерство, формування команди, розвиток організації; комунікаційні, тобто управління людськими ресурсами; проєктами (Міщук (ред.), 2020).

Водночас для керівників у сфері освіти — директорів освітніх установ, маркетингові та фінансів; управління якістю та ефективністю, управління топ-менеджерів освітніх центрів тощо надзвичайно важливими є особистісні уміння: створювати сприятливий клімат у колективі; налагоджувати зв'язки із навколишнім соціальним середовищем; прогностичність; уміння ризикувати; творчі аналітичні здібності тощо (Окорський, Валух, 2017). Ключовим в управлінні організацією є здатність зосередитися на вирішенні проблем, притаманних певній стадії життєвого циклу організації. Зокрема актуальним є аналіз процесу змін, де поряд з коригуванням планів впровадження змін та визначенням проблемних сфер

організації істотне місце посідають уміння отримати інформацію щодо установок і поглядів педагогів, їх настроя, стосунків.

Керівник має сприяти педагогам у їх прагненні професійному становленні та особистісному розвитку. Вищеозначене вимагає від сучасного керівника освіти наявності андрагогічних компетентностей, тобто по відношенню до свого колективу він виступає в ролі андрагога (Дубасенюк, О.А. (ред.), 2018)). Велике значення має його професійний імідж, який сприяє трансляванню еталонних моделей професійної поведінки і спілкування, специфіка культури установи (там само). Від культури поведінки керівника залежить організаційна культура колективу. У корпоративному освітньому середовищі він є транслятором свого професійного досвіду, а у спеціалізованій — керівником, організатором, консультантом.

Андрагогічна компетентність педагога-андрагога.

Як викладач відповідного предмета, викладач-консультант, тьютор здійснює освітній процес, проводить індивідуальне/групове консультування, проводить групові комунікативні заняття зі слухачами; здійснює різні види контролю тощо; забезпечує ефективне використання навчально-методичного супроводу, допомагає у професійному самовизначенні; має досвід педагогічної, наукової, методичної діяльності; має теоретичне уявлення і практичний досвід щодо конкретних галузей знань які безпосередньо належать до навчального курсу, який він викладає.

Як організатор (менеджер) освітнього процесу організує освітній процес (заняття, консультування); як викладач-тьютор вчить самостійно вчитися, контролює перебіг навчання; мотивує процес навчання. Педагог-андрагог відходить від позиції передавача знань, залишаючись рівноправним суб'єктом освітнього процесу, організує і координує процес навчання, сприяє створенню атмосфери співпраці, консультує, у разі необхідності запрошує експертів з певної проблеми. Особливість діяльності андрагогів полягає у тому, що він супроводжує дорослого у процесі самоосвіти задля саморозвитку.

Особистісні якості передбачають якісне виконання посадових обов'язків — відкритість, комунікабельність, оптимізм; уміння формувати мотивацію навчальної діяльності, наявність проєктивних умінь (Артюшина (ред.), 2008).

Як бачимо наскрізно прослідковується наявність андрагогічної компетентності. Хоча, кожна категорія фахівців вирізняється певним рівнем андрагогічної компетентності у рішенні професійних завдань і проблем. Для всіх категорій спільним є наявність базових знань, урахування вікових особливостей і специфіки навчання дорослих, володіння організаційними основами і технологіями навчання дорослих, методами діагностики та проектування.

Андрагогічна компетентність ґрунтується на знаннях про закони й особливості розвитку людини, є складовою професійної компетентності та разом з іншими її складовими (практичною-спеціальною, соціальною, психологічною, комунікативною, інформаційною, валеологічною) формує визначення професійної компетентності як інтегральної характеристики ділових і особистісних якостей спеціаліста, віддзеркалює не тільки рівень знань, умінь, досвід, достатній для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості педагога-андрагога.

За результатами власних досліджень О. Самойленко (2018) підкреслює, що формування професійної компетентності фахівця у галузі освіти дорослих передбачає формуванням його методичної, спеціальної (андрагогічної), соціально-психологічної, диференційно-психологічної, рефлексивної та індивідуально-особистісної компетентностей.

Дослідниця визначає сутність цих компетентностей.

Методична компетентність включає здатність формулювати мету і переводити її в конкретне практичне завдання; використовувати отриману інформацію; вміння розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; відбирати зміст навчання, важливий для дорослих, приводити навчальну діяльність у відповідність з наявним досвідом дорослих учнів.

Спеціальна (андрагогічна) компетентність містить знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності з його правом на вибір змісту освіти; розуміння особливостей освіти дорослих, відмінностей між процесом навчання дітей і дорослих; володіння освітніми технологіями, адекватні особливостям позицій дорослих учнів (інтерактивними, імітаційно-моделюючими, проєктними та ін.), методиками отримання зворотного зв'язку; здатність до взаємодії, заснованої на партнерській участі тощо.

Соціально-психологічна компетентність це знання соціальної та практичної психології; уміння скласти психологічний портрет дорослого учня; враховувати соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії; навички спілкування з різними людьми; здатність працювати в команді; створювати на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідне навчально-просторове середовище; діалогової взаємодії усіх учасників освітнього процесу; проявляти доброзичливу зацікавленість в успіху навчання дорослих на занятті тощо.

Диференційно-психологічна компетентність передбачає уміння діагностувати труднощі і запити дорослих, використовувати методи і прийоми роботи, найбільш еквівалентні для дорослих; стимулювати і відстежувати рівень пізнавальної мотивації дорослих протягом усього періоду навчання; працювати з різномірною, змішаною за складом аудиторією; пропонувати один і той же матеріал різними методами у відповідності до запитів дорослих тощо.

Рефлексивна компетентність охоплює уміння аналізувати свою діяльність та вносити корективи до неї; аналізувати причини успіхів і невдач у спільній діяльності; володіти собою в конфліктних ситуаціях; звертатися до досвіду власного розвитку; здатність виходити зі стресових ситуацій; бачити перспективи у роботі; знання своїх «сильних» і «слабких» сторін у педагогічній діяльності.

Індивідуально-особистісна компетентність складається з уміння викликати інтерес до власного досвіду, презентації образу успішної особистості і професіонала; підвищувати свою професійно-педагогічну, психологічну та методичну підготовку тощо (Самойленко, 2018, с. 21–22).

Загалом підтримуючи точку зору О. Самойленко, пропонуємо своє бачення сутності професійної андрагогічної компетентності.

Вивчення, аналіз та узагальнення дослідницьких матеріалів уможливили створення структури професійної андрагогічної компетентності, представленої на Рис. 6.2.5 і деталізованих у табл. 6.2.1.



Рис. 6.2.5. Структура професійної андрагогічної компетентності

Зробимо уточнення. У процесі подальшого аналізу ми будемо розрізняти два види професійної андрагогічної компетентності:

1. *спеціальна (загальна) професійна андрагогічна компетентність* як складова професійної компетентності фахівців, які працюють з дорослими і, сформованість якої, має значення для здійснення всіх видів діяльності у сфері навчання дорослих, незалежно від напрямку діяльності (навчальна, управлінська, консультативна, адміністративна);
2. *специфічна професійна андрагогічна компетентність* як провідна складова професійної компетентності педагогічного персоналу, який здійснює освітній процес в системі освіти дорослих (як формальної, так і неформальної підсистем).

Опишемо більш детально зміст професійної андрагогічної компетентності

Таблиця 6.3.1.

Професійна андрагогічна компетентність

Види андрагогічної компетентності	Змістова характеристика
<i>Спеціальна (загальна) андрагогічна компетентність</i>	
Знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності з його правом на вибір змісту освіти; володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослих учнів: інтерактивними, імітаційно-моделюючими, проєктними та ін., методиками отримання зворотного зв'язку; здатність до взаємодії, заснованій на партнерській участі, вміння надавати яке формує вплив на дорослих, не виходячи за рамки партнерської співпраці з ними; здатність оцінювати потенціал дорослих до просування в професійному та особистісному плані, вміння підтримувати успіх дорослих («евристичний оптимізм»); уважне ставлення до досвіду дорослих, вміння висувати проблеми, практично значущі для учнів, стимулювати рефлексивний підхід дорослих до власного досвіду через діалог з іншими; вміння поєднувати формальні та неформальні підходи, створювати атмосферу співробітництва, відкритості; реалізація освітнього запиту учнів з урахуванням їх конкретного досвіду і системи значущих цінностей при одночасному прагненні до розвитку, поглиблення цього запиту і цінностей; формування у дорослих учнів мотивації до безперервного саморозвитку та самоосвіти, зростання професійної компетентності	
<i>Специфічна професійна андрагогічна компетентність</i>	
<i>Дидактично-методична</i>	– здатність формулювати мету і конкретизувати її у практичні завдання; – вміння розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; – вміння відбирати зміст навчання, доцільний для конкретної цільової групи дорослих слухачів, приводити навчальну діяльність у відповідність з наявним досвідом учнів – надавати учням комплекс спеціальних і загальнокультурних знань відповідно до їх освітніх запитів; здійснювати супровід освітнього процесу необхідними навчально-методичними матеріалами; – вивчення та оцінка особистісних ресурсів учнів, ефективне їх використання і подальший розвиток в процесі навчання, врахування досвіду конкретних учнів; – здатність інтеріоризувати отриману інформацію; – формування, визначених освітньою програмою, знань, умінь, навичок, способів діяльності

Соціально-психологічна	– знання соціальної та практичної психології, вміння складати психологічний портрет учня; – вміння урахувати соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії; – навички спілкування з різними людьми; – здатність працювати в команді; – здатність створити на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідну навчально-просторове середовище; – вміння створювати спеціальні ситуації, що спонукають дорослих учнів до інтеграції зусиль задля вирішення поставленого завдання; – прояв доброзичливої зацікавленості в успіху навчання дорослих на занятті; – вміння брати участь в груповій співпраці, здатність працювати на рівних; – керівництво діалоговою взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу;
Диференційно-технологічна	– вміння виявляти труднощі, діагностувати запити щодо освітніх потреб (осмислення) різних категорій дорослих; – використання методів і прийомів роботи, найбільш адекватних даної категорії; – вміння індивідуалізувати навчальний процес на основі психологічних особливостей учнів; – підвищення здатності учнів до соціальної адаптації; – розвиток творчого потенціалу самореалізації особистості; – вміння стимулювати і відстежувати рівень пізнавальної мотивації слухачів впродовж усього періоду навчання; – вміння працювати з різномірною, змішаною за складом аудиторією, викладати той самий навчальний матеріал різними методами з метою задоволення різних очікувань і можливостей учнів

Рефлексивно-поведінкова	– вміння аналізувати свою діяльність, вносити корективи з урахуванням SWOT-аналізу діяльності; – вміння робити адекватні висновки з оцінювання діяльності, здійсненої слухачами; – аналіз причин успіхів і невдач у спільній діяльності; – вміння володіти собою в конфліктних ситуаціях; – здатність виходити зі стресових ситуацій в умовах реального педагогічного процесу; – залучення учнів в діяльність з планування, реалізації, корекції та оцінювання результатів освітнього процесу; – здійснення консультативної діяльності і реабілітаційної роботи з урахуванням професійних, навчальних, соціальних та особистісних проблем дорослих учнів – знання своїх «сильних» і «слабких» якостей у педагогічній діяльності; – вміння звертатися до досвіду власного розвитку; – здатність бачити перспективи в роботі
Особистісно-прогностична	– вміння викликати інтерес до власного досвіду; – презентація образу успішної особистості, високого професіонала; – урахування досвіду власного розвитку; – готовність до професійного зростання, вміння самостійно підвищувати свою професійно-педагогічну, психологічну та методичну підготовку; – здатність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному вигорання; – вміння організувати раціонально свою діяльність; – здатність бути самим собою, автентичність, природність; – відкритість, толерантність, емпатія; – здатність до творчості.

Професійна андрагогічна компетентність — динамічне явище, оскільки зміни у її змісті пов'язані із соціальною дійсністю і залежать від розвитку власне освітніх та інших потреб різних категорій дорослих.

Феноменологія професійної андрагогічної компетентності ґрунтується на складній супідлеглій організації її взаємопов'язаних компонентів. Її формування у андрагога відбувається у процесі професійної освіти, а згодом і професійної діяльності; вона органічно входить до усіх груп ключових компетентностей і ко-

регується під впливом освітніх потреб різних категорій дорослих (Рис. 6.2.6).

Таким чином, фахівець-андрагог має володіти сукупністю компетентностей, бути інформаційно досконалим, операційно насиченим, володіє механізмами пошуку і оцінки необхідних інформаційних ресурсів; плюралістичний по суті, ініціює пошук альтернативних рішень, завжди підтримує поважне ставлення в освітньому середовищі гнучкий, освічений, здатний критично мислити, нестандартно діяти, обирати прогностичні рішення.



Рис. 6.2.6. Феномен професійної андрагогічної компетентності

Має здатність органічно вписувати нове знання в уже сформовану систему знань, є діалогічним й готовим створити прямий і зворотний зв'язок в системі розвитку суб'єкт-суб'єктних зв'язків. Важливою його професійною рисою є здатність до безперервного саморозвитку й вміння стимулювати навчальну ініціативу дорослих учнів. Рівень сформованості його професійної андрагогічної компетентності великою мірою забезпечує ефективність освітнього процесу у закладах формальної і неформальної освіти дорослих.

Такі компетентності можуть бути сформовані у професійно підготовленого персоналу для роботи з дорослими.

6.4. Обґрунтування доцільності професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими

Значне посилення уваги до проблеми розвитку системи освіти дорослих, яке відбувається у сучасному соціумі, обумовлює зростаючий інтерес до питання підготовки кадрів як гарантів ефективного функціонування цієї системи. «Найбільш важливим предметом у школі, найбільш повчальним, живим прикладом для учня є сам вчитель». Важливість цієї думки, сформульованої класиком педагогічної науки понад 200 років тому А. Дистервегом у сенсі узагальненого «портрета» вчителя, який працює з дітьми, наразі набуває особливого значення і по відношенню до педагога-андрагога, який працює з дорослими. Означена думка підкріплена сукупністю теорій, положень, висновків щодо ролі та професійних якостей андрагогів. З урахуванням великої сукупності зовнішніх чинників, що впливають на процес навчання дорослої людини, джерелом його активної діяльності можуть бути тільки викладачі, андрагогічна компетентність яких впливає на якість, ефективність, затребуваність сучасної системи освіти дорослих.

І якщо на попередніх етапах розвитку освіти дорослих переважна більшість педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих працювали, керуючись набутими знаннями з різних галузей наук і практики, натомість у сучасних умовах від них вимагається високий рівень професіоналізму, теоретична і практична підготовка, контроль успіху (Лук'янова, 2020а)

Водночас, як підкреслюють науковці і практики, серед багатьох проблем, що існують нині у царині безперервної освіти і освіти дорослих, до провідних слід віднести практично повну відсутність спеціально підготовлених кадрів для навчання різних категорій дорослого населення, з урахуванням їхніх вікових, психологічних особливостей та освітніх потреб. Оскільки «освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й спеціально підготовлених викладацьких кадрів

(викладачів, консультантів, тьюторів і управлінців), здатних на високому рівні задовольнити потребу дорослих у знаннях» (Лук'янова, 2013). Увагу привертає думка німецького соціолога Е. Розенштока-Хюссі (Rosenstock-Huussy, 1925), висловлена ще у 1925 р., що освіта дорослих потребує особливих викладачів, особливих методів і особливої філософії. Прикметним є наголос, що «недостатньо переносити досягнення освітньої теорії (педагогіки) на ситуації дорослих. Такі викладачі мають бути професіоналами, здатними співпрацювати із своїми дорослими учнями; такий викладач на противагу педагогу має бути тільки андрагогом».

Проте, вказують зарубіжні вчені, статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного розв'язання (UNESCO, 1997). За М. Ноулзом (Knowles, 1972), «першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих (adult educators), які здатні використовувати свої знання у постійно змінюваних умовах, займатися самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя». У суспільстві, — зауважує вчений, — існують сотні тисяч організаторів програм, директорів, менторів, адміністраторів, десятки тисяч офісних працівників, супервізорів, лідерів у різних галузях промисловості, тисячі вчителів, адміністраторів, бібліотекарів, сотні письменників, редакторів, ведучих шоу-програм і *дуже мало* фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері (с. 21).

На розвиток системи підготовки фахівців для роботи з дорослими впливають сукупність чинників, серед яких глобалізація економіки; збільшення обсягу знань і компетентностей, необхідних для адаптації змін, що відбуваються у суспільстві; використання комп'ютерних технологій і мережі Інтернет; суттєве постаріння населення країни посідають чільне місце. Хоча становлення професійної підготовки андрагогів як окремої галузі підготовки фахівців має історичні витоки з 1917 р., коли у Колумбійському університеті вперше серед вищих навчальних закладів було запроваджено курс «Освітні проблеми іммігрантів», а у 1920-х рр. Педагогічний коледж Колумбійського університету започаткував серію курсів, призначених винятково для педагогів, які працювали з дорослими (Литовченко, 2012).

Як ми зазначали вище, сучасні європейські країни мають давні традиції у підготовці педагогічного персоналу для освіти дорослих та вагомі напрацювання у цій галузі. Наприклад, в університетах Великої Британії, Німеччини, Польщі, Сербії, Словенії, Чехії, Угорщини та ін. є відділи, відділення освіти дорослих (Departments of Adult Education, Departments of Continuing Education, Departments of Further Education та ін.) або факультети й кафедри андрагогіки.

Проте, дослідники й надалі констатують суттєву нестачу спеціально підготовлених кадрів для роботи з дорослими, здатних професійно й кваліфіковано здійснювати навчальну, реабілітаційну, організаційну роботу з різними категоріями дорослих. Наприклад, О. Огієнко (2009) зазначає, що, незважаючи на інтенсивний розвиток освіти дорослих у Європі, проблемі підготовки педагогів для дорослих не приділяється належна увага і навіть термін «педагог для дорослих» не набув загальновизнаності (с. 322).

Наразі проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими привертає дедалі більшу увагу у сучасному освітньому просторі й сприяє переосмисленню їхньої ролі та функцій в освітньому процесі. Вона набуває ознак провідної форми соціальної практики, важливої сфери діяльності суспільства і як складова системи освіти дорослих виконує об'єднувальну роль, гуртуючи освітян навколо спільної справи, ідей та інтересів. Так, за С. Хоул (Houle, 1960), «педагоги дорослих теоретично належать не до однієї професії, їх радше слід віднести до цілої сім'ї професій» (с. 126). Проблема професійної підготовки андрагогів знайшла своє висвітлення у працях Р. Хеймстра (Niemstra, 1994). На думку дослідника, ефективність професійної діяльності фахівця в галузі освіти дорослих набагато залежить не тільки від рівня його професійної компетентності, але і від його власних філософських позицій і особистісних якостей.

Отже, стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Чому саме тепер так гостро постала проблема підготовки педагогічного персоналу? Передусім нагадаємо доведений факт безпосередньої залежності поміж ступенем ефективності функ-

ціонування усієї системи освіти дорослих та підготовкою «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих». Аналіз праць вітчизняних (Теренко, 2020; Чугай, 2016) і зарубіжних учених (Jarvis, 2004; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Tight, 2003) показав, що на формування системи підготовки фахівців для роботи з дорослими зазвичай впливають сукупність чинників, серед яких глобалізація економіки, розвиток сфери послуг; збільшення обсягу знань, необхідних для адаптації змін у суспільстві; використання комп'ютерних технологій і мережі Інтернет; суттєве старіння населення країни, посідають чільне місце.

До цього слід додати урізноманітнення категорій дорослих людей, які активно включаються в систему освіти дорослих (мігранти, інваліди, люди третього віку, безробітні та ін.) та зростання загальної кількості дорослих у віці від 25 років до 65 і старше, які беруть участь в освітніх програмах формальної та неформальної освіти. Їх навчання вимагає урахування рівня соціально-психологічної зрілості, фізіологічних особливостей, наявності попереднього життєвого і професійного досвіду, що пов'язано із «адекватністю професійних уявлень», індивідуальних особливостей, зокрема в сприйнятті, засвоєнні та опрацюванні інформації тощо.

Сьогодні можна вести мову про соціальне замовлення на таку підготовку, зумовлену сукупністю тенденцій, що склалися наприкінці XX — початку XXI ст. (О. Аніщенко, Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Міллер (N. Miller), Е. Холтон (E. Holton), Р. Свансон (R. Swanson) та ін.).

Найбільш суттєвими серед них є:

- 1) перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства та значне розширення міжкультурної взаємодії;
- 2) посилення ролі людського капіталу, що спонукає безперервний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих;
- 3) загострення глобальних проблем, які можуть бути вирішені тільки у результаті співробітництва та інтеграції.

Проблемою підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих опікувалися вітчизняні (О. Аніщенко, О. Дубасенюк, С. Бабушко, О. Жижко, О. Огієнко, О. Самойленко, Л. Тим-

чук, О. Чугай та ін.) і зарубіжні вчені (С. Брукфілд, П. Джарвіс, М. Ноулз, Н. Міллер, Ф. Пеглер, Р. Свансон, Р. Сміт, Ю. Укке, Р. Фаултіш та ін.). Проблему професіоналізації освіти дорослих докладно розкрито у працях польських вчених (Т. Александера, Г. Беднарчика, М. Марчука, С. Качора, Л. Копцієвич, Л. Туроса, а також Б. Войтасік і У. Ярушки) та ін.

Сприйняття освіти дорослих як повноцінної складової системи освіти (після початкової, середньої і вищої освіти), усвідомлення суспільної ролі, виконуваною цією ланкою, а також зростаюче соціальне значення безперервної освіти, необхідності постійного розвитку і саморозвитку особистості призвели до диференціації кваліфікаційних вимог до персоналу в сфері освіти дорослих. Якщо раніше більшість співробітників сфери освіти дорослих працювали з власної ініціативи, керуючись попередньо набутими знаннями з різних галузей наук і практики, то у сучасних умовах від них вимагається професіоналізм, теоретичне обґрунтування і контроль успіху.

Слід підкреслити, проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими набула особливого значення ще у 70-х рр. ХХ ст., коли на міжнародних конференціях дедалі голосніше почала лунати думка про необхідність створення умов і можливостей для підготовки викладачів, які навчають дорослих. Отже, разом із усвідомленням значущості проблеми освіти дорослих, що надає підстави для виокремлення цього освітнього напрямку у самостійну галузь наукового знання, разом із його поглибленням і розгалуженням усе більше загострюється проблема підготовки фахівців, які працюють з дорослими (викладачі-андрагоги системи освіти дорослих: ті, хто працює у закладах і установах, де відбувається перепідготовка, підвищення кваліфікації, внутрішньофірмове, корпоративне навчання, навчання людей третього віку та ін.).

Постановою ЮНЕСКО ще у 1972 р. було визначено, що підготовці фахівців для роботи з дорослими має надаватися особлива увага. Зокрема було прийнято рішення: 1) скласти програми для підготовки вчителів за спеціальністю «освіта дорослих»; 2) до програм підготовки вчителів, бібліотекарів та інших працівників освіти включити навчальну дисципліну «освіта дорослих»; 3) провести семінари та практичні заняття для викладачів дорослих;

4) використовувати засоби масової інформації та інші форми дистанційного навчання для підготовки викладачів, які працюють з дорослою аудиторією (Anheier, & Juergensmeyer, 2003, с. 148). Наприклад, у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку освіти дорослих, виданих ще у 1976 р. зазначалося, що «підготовка викладачів до навчання дорослих повинна передбачати знання з теорії освіти дорослих, розуміння та особистісне ставлення до предмету, певні професійні уміння. У разі взаємодії цих складових підготовка повинна забезпечити формування дійсних практичних умінь з навчання дорослих слухачів» (UNESCO, 1976, с. 18) Загалом у перспективних напрямках розвитку освіти дорослих передбачалося надавати беззаперечну пріоритетність підготовці відповідного педагогічного персоналу.

По-перше, професійна підготовка викладачів повинна відображати сформовані практичні уміння з навчання дорослих; по-друге, принципи підготовки викладачів до навчання дорослих мають відображати такі положення як реалізація співпраці з колегами; добровільне навчання; мінімальна кількість екзаменів, оцінок, акредитацій; доступність; потребу «змінити самого себе» (Anheier, & Juergensmeyer, 2003).

Більшість зарубіжних країн мають вагомий досвід з підготовки фахівців для роботи з дорослими, описаний нами у п. 3.3 монографії. До цього слід додати, що у багатьох країнах пострадянського простору андрагогічна підготовка фахівців здійснюється на рівнях спеціалітету, бакалаврату, магістратури та підвищення кваліфікації. Наприклад, у вищих закладах освіти Естонії підготовка андрагога/викладача дорослих передбачена на рівні бакалаврату і магістратури (Аніщенко, 2017, с. 157) У Республіці Молдова, незважаючи на відсутність професії у класифікаторі, можна здобути професію «андрагог» у магістратурі (спеціальність «освіта дорослих» (Gartenschlaeger, 2009).

Проте науковці неоднозначно ставляться до специфіки професійної підготовки фахівців-андрагогів. Наприклад, Е. Віллеґас-Раймерз (Villegas-Reimers) вважає, що професійна підготовка педагогів для дорослих не відрізняється від підготовки вчителів інших вікових груп, як і усі інші, вони повинні мати глибокі знання з предмета, який викладають, з педагогіки, а також вміти проводити дослідження та здійснювати інші види діяльності,

притаманні усім вчителям. Натомість ми поділяємо точку зору О. Огієнко (2008) щодо докорінної відмінності професійної підготовки педагогів для дорослих від підготовки вчителів інших вікових груп, що саме й актуалізує необхідність цієї підготовки (с. 115).

Як ми зазначали вище, у європейських країнах, проблемі підготовки фахівців-андрагогів давно приділяється значна увага. Переважна більшість країн мають давні традиції у підготовці педагогічного персоналу для освіти дорослих та вагомі напруження у цій галузі.

Високо оцінюючи здобутки вітчизняних науковців й педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, що проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими ще не стала предметом окремого наукового вивчення. У закладах вищої освіти професійна підготовка педагогів-андрагогів системно не здійснюється, у закладах післядипломної педагогічної освіти освітні програми з розвитку андрагогічної компетентності не набули поширення.

Слід зазначити, фахівці, які надають освітні послуги дорослим в Україні, переважно не мають спеціальної андрагогічної підготовки. У кращому разі це викладачі закладів вищої освіти, які мають педагогічну освіту, проте без відповідного професійного спрямування, або практики, які не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки, обидві групи не мають андрагогічної підготовки. Хоча увага до цієї проблеми приверталася вітчизняними дослідниками. Так, в аналітичній записці «Освіта протягом життя як чинник людського розвитку», підготовленій в Національному інституті стратегічних досліджень, зазначалося про необхідність розроблення навчальних програм та забезпечення підготовки персоналу для системи навчання протягом життя за наступними напрямками діяльності: викладання; управління; науково-аналітичне забезпечення; використання новітніх технологій; планування навчальних програм; підтримка (технічна, адміністративна, організаційна).

Оскільки соціальна потреба у таких фахівцях, андрагогах, швидко зростає, необхідно визначити перелік і закріпити в юридичних нормах функціональні обов'язки фахівців, зайнятих у сфері освіти дорослих, у тому числі викладачів закладів вищої

освіти, а також закладів післядипломної освіти, консультантів, тьюторів, адміністраторів, управлінців, соціальних працівників, працівників корекційних установ і закладів. Вкрай необхідним є здійснення професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Окрім цього, доцільно організувати систематичну перепідготовку і підвищення кваліфікації, а також післядипломну освіту для фахівців-андрагогів різних напрямів і рівнів (Lukianowa, 2018, с. 106).

Однак не можна залишити поза увагою певні позитивні зрушення, що відбули в Україні у напрямі професіоналізації освіти дорослих. Зокрема в університетах — Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Хмельницькому національному університеті та ін. викладається курс андрагогіка або споріднений з ним. В Українському державному університеті імені М. П. Драгоманова здійснюється підготовка магістрантів за спеціалізаціями «Андрагогіка» та «Тьюторство» (011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи). У Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького відбувається реалізація освітньо-професійної програми «Освіта дорослих, коучинг, тьюторинг, організація громади» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Викладачами кафедр педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича розроблено інтегровану концепцію спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта», що передбачатиме сукупність науково обґрунтованих, соціально вмотивованих, спланованих, розроблених з підготовки майбутнього фахівця з освіти дорослих у вищому закладі освіти з урахуванням вітчизняного і міжнародного досвіду (Тимчук, 2017, с. 45).

В Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України здійснюється пролонгована науково-інноваційна діяльність з розвитку андрагогічної компетентності науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів вищої і післядипломної освіти, наукових працівників науково-дослідних установ НАПН України. Зокрема співробітниками відділу андрагогіки (зав.відділом проф. О. Аніщенко) створено та організовано

роботу мережі центрів андрагогічної майстерності (ЦАМ); розроблено та впроваджено програми підвищення кваліфікації: «Професійна компетентність андрагога», започатковано флеш-курс підвищення кваліфікації «Освіта дорослих у теорії та практиці» з тематичним блоком з професіоналізації андрагогів (дистанційно) у рамках проєкту «Кластер корпоративного навчання» Центру андрагогічної майстерності відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України; апробовано окремі модулі навчальної програми «Тренінг як інструмент професійного розвитку андрагога» для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта» за спеціальністю 011 «Науки про освіту»; створено та апробовано науково-методичне забезпечення професіоналізації андрагогів (у складі «Концепції підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими», посібника «Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів», методичних рекомендацій «Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів», «Професійна компетентність андрагога», анотованого бібліографічного покажчика «Підготовка педагогічного персоналу до роботи з дорослими у закладах формальної і неформальної освіти») (Аніщенко, Баніт та ін., 2022, с.106).

Слід підкреслити, Міністерство соціальної політики, ураховуючи світовий досвід реалізації освіти впродовж життя й зростання потреби в освіті дорослих, а також формування андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання підтримало пропозицію МОН щодо затребуваності нової професії (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018 р.) й до проєкту Зміни № 8 до Класифікатора професій було внесено нову назву професії «Андрагог» з кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

Реальність вимагає подальших кроків у професіоналізації освіти дорослих, здійснення яких спонукає до певних роз'яснень. Зокрема:

У чому полягає концептуальна сутність андрагогічної підготовки?

Які кваліфікаційні характеристики визначають зміст андрагогічної діяльності?

Де можна здобути цю підготовку?

Спробуємо дати пояснення на означені питання.

6.5. Професійна підготовка педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих

6.5.1. Концептуалізація сутності андрагогічної підготовки

Отже щодо першого питання

Сприйняття андрагогом своєї місії — вести дорослу людину до відкритого суспільства — передбачає створення відповідної методології його професійної підготовки, основу якої становить сприйняття сутності ідеї безперервності освіти не як навчання, а як учіння людини впродовж усього життя та виняткової ролі, яку виконує андрагог у цьому процесі.

Зазвичай професійну андрагогічну підготовку розглядають як цілеспрямований, змодельований, системний процес навчання, що спирається на андрагогічні принципи й технології. Метою цього процесу є створення відповідних умов для забезпечення освітніх потреб фахівців, які працюватимуть із дорослою аудиторією, а результатом — наявність готовності до андрагогічної діяльності. Близьким до цього є тлумачення О. Чугай (2013), яка визначає професійну підготовку фахівця-андрагога як цілеспрямований системний процес навчання, результатом якого є формування професійної компетентності педагога для дорослих, необхідної для ефективного навчання дорослих в різноманітному освітньому середовищі (с. 50).

На думку І. Зель (2009), андрагогічна підготовка — це «процес оволодіння інноваційними технологіями навчання й виховання, прийомами планування й управління андрагогічною діяльністю, спеціальними знаннями, уміннями, навичками, прийомами творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, підвищення індивідуального потенціалу й креативних можливостей майбутнього фахівця-андрагога» (с. 16). С. Ізбаш (2017) підкреслює, що андрагогічна підготовка є складним процесом оволодіння педагогом фаховими навичками саморефлексії, що спирається на андрагогічні знання, наслідком є формування належного рівня готовності викладача до андрагогічної роботи. Сьогодні андрагогічна підготовка потрібна викладачам і системи

підвищення кваліфікації, і ЗВО, цільовою групою навчання яких є дорослі учні (с. 82). Вчена наголошує, що термін «андрагогічна підготовка» ще не увійшов у широкий науковий обіг, адже тільки окремі дослідники надають визначення цьому процесу. Більшість науковців вживають близькі за змістом поняття, а саме: «андрагогічний підхід до підготовки викладача» (О. Огієнко), «андрагогічна спрямованість професійної підготовки» (С. Архипова), «професійний розвиток вчителів на андрагогічних засадах» (І. Воротникова), «андрагогічний навчальний процес» (В. Дмитрієв-Заруденко) тощо.

Загалом, андрагогічна підготовка — це сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. У цьому процесі надзвичайно важливо урахувувати різні групи андрагогів, про що ми наголошували у попередніх публікаціях (Лук'янова, 2013, с. 8).

На наше переконання, усі, хто виконує певні професійні функції у системі «людина – людина» має бути певною мірою андрагогом, тобто мати спеціальну підготовку. За М. Хайден (Hayden) це пов'язано із розширенням спектра професійних компетентностей. До таких сфер в освіті дорослих належать: викладацька, науково-методична, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька діяльність (Hayden, 2007), кожна з яких має свою специфіку та вимагає наявності певних професійних навичок, а відповідно певної професійної підготовки. Однак така підготовка не може зводитися лише до вивчення андрагогіки як навчальної дисципліни, навчальної програми. Спеціаліст-андрагог повинен мати високий рівень компетентності з дисциплін загальнонаукової, загальнокультурної професійної підготовки, бути фахівцем у галузі психології дорослих людей, теорії і технології їх навчання та ін. (Беккер, 2006, с. 19).

Підготовка фахівців для сфери освіти дорослих, на думку європейських дослідників, повинна бути спрямована на формування здатності вибудовувати діалогічний процес навчання на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу, що включає активну взаємодію, взаєморозуміння, підтримку, психолого-педагогічний та навчально-методичний супровід з урахуванням вікових, особистісних і культурних особливостей, соціального досвіду дорослих учнів.

Розглянемо ще один контекст питання щодо професійної підготовки андрагога. Наведемо думку дослідників (посібник за ред. А. Карлсен (Carlsen) і Дж. Айронс (Irons)) щодо сутності цієї підготовки, яку вчені ототожнюють із готовністю до професійної діяльності. Велике значення у цьому процесі відіграють дві групи критеріїв, що визначають рівень особистісного та професійного розвитку і охоплюють 16 пунктів (Carlsen, & Irons, 2003, с. 14).

Отже, перша група — *особистісний розвиток* — охоплює шість критеріїв (самооцінка, толерантність, відповідальність, спілкування, емпатія, гнучкість), які мають вирішальне значення, оскільки вимагають особистої зрілості для безпосереднього навчання або організації процесу навчання дорослих. Кожний із критеріїв має свої дескриптори, наповнені відповідним змістом, інтеріоризація якого перевіряється відповідними засобами оцінювання.

Друга група — професійний розвиток — охоплює десять критеріїв (знання методів освіти і навчання дорослих, навички підготовки програм, навички планування та організації, знання предмету, вміння мотивувати на усіх етапах, розвиток навчального середовища згідно з потребами учнів, навички активізації учнів, навички саморефлексії і критичного мислення, навички оцінювання та заохочення до самооцінки та оцінювання учнів), що стосуються безпосередньо професійної діяльності.

Розглянемо кожну з них.

Особистий розвиток педагога дорослих — етичні виміри (за Carlsen, & Irons, 2003, с. 14)

Кри- терії	Дескриптори критеріїв	Зміст	Засоби оцінювання
Самооцінка	Поцінювання власної гідності, рівня компетентності, а також інших, з відповідним ставленням до них	Власний реалістичний імідж; автентичність; впевненість; відкритість до зворотного зв'язку; бажання співпрацювати	Тести з самооцінювання групові вправи спостереження колеги

Толерантність	Здатність виявляти об'єктивність, розуміння людей, які мають іншу думку	Навчання без дискримінації/упередження; терпіння; поважне ставлення до своїх учнів	Ситуативні вправи; соціологічні знання, Робота в групі; Спостереження
Відповідальність	Відповідальність за дії; прогнозування результатів	Послідовність у діяльності, прогнозування її наслідків; відповідальність за прийняття рішень; відповідальність за спільноту	Аналіз кейс-стаді; аналіз цільової аудиторії; тестування; самооцінка аналіз документів
Спілкування	Заохочення до діалогу у процесі навчання; передавання інформації різними формами (е-переписка, веб-формат); уміння розуміти інших	Вміння налагоджувати контакти у навчальному середовищі; конструктивний зворотний зв'язок; метакомунікація; вміння вислухати; інтерактивність; навички е-спілкування	Ситуативні вправи; тести для групи; інтерв'ю; зворотний зв'язок із цільовою аудиторією; аналіз документів (інтернет-переписка)
Емпатія	Чуйність; розуміння почуттів та думок інших	Емоційна ідентифікація; соціальна чутливість; відкритість; вміння відчувати атмосферу	Ситуативні вправи ігрова діяльність; демонстраційні заняття; спостереження колеги
Гнучкість	Здатність і бажання змінюватися; досягати найкращих результатів із урахуванням мінливої ситуації	Альтернативне мислення; вміння адаптувати навчальний курс до потреб слухачів; натхнення; прагнення до змін; креативність	Психологічні тести; кейси та їх аналіз; відеозапис; самоаналіз

Професійний розвиток педагогів дорослих передбачає три етапи: організаційний, етап виконання і етап оцінювання. Кожний з них також має свої критерії, їх дескриптори та зміст, а також можливі засоби оцінювання.

Розглянемо більш детально кожний з них окремо.

Організаційний етап (за Carlsen, & Irons, 2003, с. 15)

Кри- терії	Дескриптори критеріїв	Зміст	Можливі засоби оцінювання
Знання методів освіти і навчання дорослих	Знання і вміння обирати різні шля- хи викладання та навчання згідно змісту навчання і інтересів, вмінь та досвіду учнів	Знання форм і ме- тодів навчання дорослих; вміння оцінювати, попередні знання; уміння обирати ефективні (індиві- дуальні, групові) методи	Демонстрація нав- чання; спостереження колег(и); аналіз супервізії учнів у навчанні в е-форматі
Навички підготовки програм, з ура- хуванням демократичних та гума- ністичних цінностей	Зміст навчання ® акцент на здібності учнів + особиста відповідальність; урахування суб'єк- тивного досвіду учня, почуття сво- боди; навчальна програ- ма ® це документ, де відображено мету, тематичну спрямованість, лі- тература, методи оцінювання	Система ціннос- тей; вміння робити вибір; приймати рішен- ня; повага до прав дорослого; використання по- передньо набутої освіти; повага до навчан- ня дорослого; гнучкість, відкри- тість; партнерство	Дебати з права і відповідальності суб'єктів навчаль- ного процесу; самооцінка; аналіз резюме; аналіз програм
Навички планування та організації	Уміння планувати власну діяльність та діяльність інших учасників навчаль- ного процесу; вміння виконувати плани	Ефективний ви- бір і застосування методів та засобів виконання запла- нованого; аналіз цільової групи та її оцінка; розвиток підтри- мувальної системи попередньої освіти	Підготовка пла- нів; переговори між суб'єктами на- вчального процесу аналіз документів
Знання предмету	Орієнтація у сут- ності предмета, здатність підняти зацікавленість учнів	Професійний роз- виток; оцінювання і ви- користання попе- реднього життєво- го досвіду; знання інфоре- сурсів	Участь у конфе- ренціях; публікації; тестування

Етап виконання (за Carlsen, & Irons, 2003, с. 16)

Кри- терії	Дескриптори критеріїв	Зміст	Можливі засоби оцінювання
Вміння мотивува- ти на усіх етапах	Просувати (рекла- мувати) особисті інтереси учасників	Презентація інтересів; вміння активізувати учнів; бути особистим прикладом; заохочувати до досяг- нення реалістичних цілей	ситуативні вправи; інтерв'ю по життєвим іс- торіям; підготовка життєвих пла- нів
Розвиток навчального середовища згідно з по- требами учнів	Організація нав- чання згідно індивідуального зростання учня, його готовності до сприйняття нових знань; організація нав- чання відповідно до наукових науко- вих підходів	Індивідуальні та груп- ові заняття; підбір ін- диві-дуальних методів з акцентом на зміст; використання різноман- ітних підходів до нав- чання і викладання; розвиток навчальних кейсів для просування учня	Демонстрація навчання; сумісний ана- ліз навчання, мате-ріалів, методів; аналіз доку- ментів; спостережен- ня
Навички активізації учнів	Розвиток потенці- алу учня на основі інтересу та від- криття	Індивідуальна мотива- ція; використання індивіду- альних вмінь та досвіду в перспективі; встановлення зворотно- го зв'язку, рефлексія; створення діалогічних стосунків	Ситуативні вправи; демонстрація навчання; спостережен- ня; аналіз засобів спілкування для вирішен- ня проблем

Етап оцінювання (за Carlsen, & Irons, 2003, с.16)

Навички саморефлек- сії і критичного мис- лення	Знання етапів на- вчального процесу; стимулювання вмінь аналізувати і переосмислювати	Постійний зворотний зв'язок; критичний підхід; заохочення до обгово- рення результатів нав- чання	Демонстрація навчального процесу; спостережен- ня за колега- ми; аналіз супер- візії учнів у форматі е-навчання

Навички оцінювання та заохочення до самооцінки та оцінювання учнів	Розвиток вміння відстежувати та оцінювати досягнення навчального процесу	Контроль об'єктивності й суб'єктивності; самооцінка, самоперевірка	Оцінювання учнів, вправи для самоперевірки аналіз документів

Отже професійна діяльність андрагога вимагає постійного професійного розвитку, процес якого підпорядковується певним фазам, що забезпечують відповідний рівень. Узагальнення результатів аналізу багатозначності життєвого шляху людини, концепцій професійного розвитку, теорій професійного вибору, загальних рівнів професіоналізму, фаз розвитку професіонала, які утворюють цикл професіоналізації, дало змогу визначити основні фази професійного розвитку андрагога (Самодумська, 2020, с.145) (рис. 6.5.1).

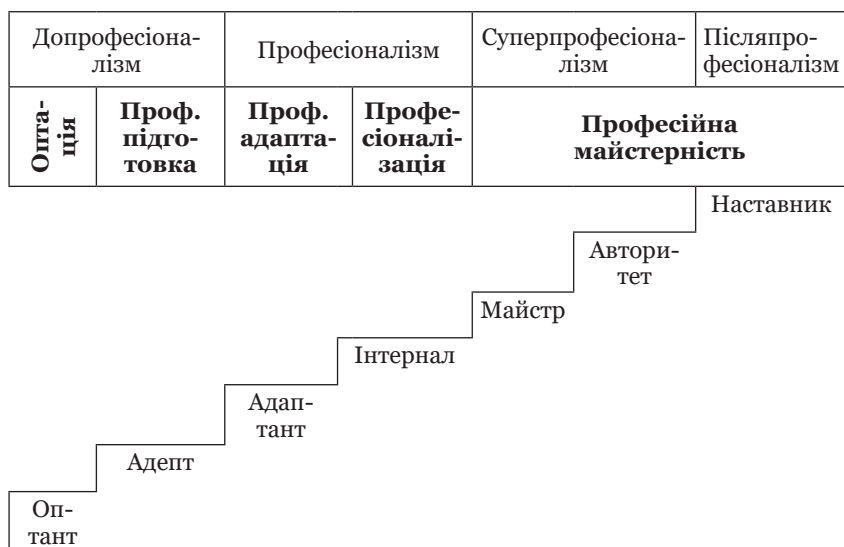


Рис. 6.5.1. Рівні і фази професійного розвитку андрагога

Щодо кваліфікаційних характеристик андрагога

Беручи до уваги опис кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів (Наказ МОН України №665 від 01.06.2013 р.) науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у 2017 р. було розроблено проєкт кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти.

Завдання та обов'язки, які прописані у кваліфікаційній характеристиці професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти: здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі та поза навчальній діяльності; організації самостійної роботи дорослих, здійснює її контроль та оцінювання; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики і технології навчання дорослих. Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково- й навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани і програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, які забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад (Аніщенко, 2017, с. 161):

Кваліфікаційні вимоги: повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування та психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом — не менше 3 років. Освіту у галузі освіти дорослих може бути здобуто як основну або другу спеціальність, або як додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого закладу освіти, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані у неформальній освіті, набуті у практичній діяльності (там само).

У визначенні професійних характеристик фахівця суттєву роль відіграє професійний стандарт, який описує роботу і вимоги до компетентності, а також навички, сукупність знань і підходів, необхідні для успішного виконання роботи. Так в умовах стрімкого зростання попиту й пропозицій на ринку освітніх послуг для різних категорій молоді й дорослих увиразнилася нагальна необхідність розроблення професійного стандарту за професією «Андрагог». Завдання щодо розроблення означеного стандарту актуалізовано в Плані дій на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (Кабінет Міністрів України, 2023, 25 квітня).

Вітчизняними дослідниками робилися спроби щодо створення професійного стандарту професії «Андрагог». Так, професор Т. Сорочан підготувала проєкт Стандарту, що відображає сукупність вимог до професійної діяльності та професіоналізму освітньої діяльності андрагога — викладача системи освіти дорослих.

За Т. Сорочан стандарт містить три рівні:

- I. *перший* (початковий) рівень передбачає сформованість базової загальної компетентності андрагога;
- II. *другий* (професійний) рівень визначає сукупність компетентностей, необхідних для професійної діяльності андрагога з урахуванням різноманітних функцій, видів та напрямів діяльності;
- III. *третій* (спеціалізований) рівень об'єднує компетентності, які визначають специфіку і диференціацію професійної діяльності андрагога.

Стандарт може застосовуватися для навчання та сертифікації андрагогів у системі формальної і неформальної освіти дорослих. Його структура та зміст кожної компетентності включає цінності (ставлення), знання та вміння (здатності), які в сукупності визначають діяльність андрагога як професіонала.

Ураховуючи нагальність окресленої проблеми (Авшенюк, & Аніщенко, 2021) науковцями ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України розроблено проєкт професійного стандарту «Андрагог» (Лук'янова, Авшенюк & Аніщенко, 2024). У документі виокремлено загальні й професійні компетентності, сформованість яких впливає на якість виконання андрагогом професійних обов'язків. Після доопрацювання та удосконалення у подальшому профе-

сійний стандарт «Андрагог» має стати інструментом реалізації стратегії освіти впродовж життя у швидкоплинному світі та підвищення якості навчання й освіти дорослих; індикатором відбору викладацького персоналу та оцінювання кваліфікації андрагога у закладах формальної і неформальної освіти дорослих; підґрунтям укладання трудових і цивільно-правових договорів тощо (Лук'янова, Авшенюк & Аніщенко, 2024, с. 3).

Щодо можливості здобути професію «андрагог».

Означене питання передусім корелюється з поняттям андрагогічної компетентності. Її сутність ми пов'язуємо із Структурною моделі ключових компетентностей педагогічного персоналу, відповідно до якої є два кластери: *загальні компетентності* — мають значення для здійснення всіх видів діяльності у сфері навчання дорослих та специфічні компетентностей — необхідні для виконання певного масиву діяльності. Від необхідності набуття відповідної компетентності, залежить і форма її здобуття.

Такий висновок було зроблено на основі того, що переважна більшість викладачів освіти дорослих мають досвід роботи у певній сфері діяльності й перед тим, як здобути диплом у галузі освіти дорослих, вони працювали викладачами фахових дисциплін, менеджерами різних рівнів, менторами, тренерами, тьюторами тощо. Отже, розпочинаючи навчання, вони, як правило, вже мають досвід викладацької роботи в галузі освіти дорослих.

Ті, хто тільки починають займатися викладанням у сфері освіти дорослих, як правило, не мають необхідної андрагогічної кваліфікації, проте вони вже мають професію, якої навчають інших.

Підготовка фахівців андрагогів на рівні спеціалізації, наприклад, «Освіта дорослих і післядипломна освіта» може відбуватися у структурі будь-якої гуманітарної спеціальності типу «людина — людина». Такий варіант можливий коли спеціальності, пов'язані з підготовкою фахівців у галузі навчання й виховання людини, організації громадських об'єднань, професійної підготовки; інформаційно-художнім обслуговуванням людей і керівництвом художніми колективами тощо. У сучасних соціально-економічних умовах упровадження такої моделі підготовки андрагогів на рівні спеціалізації, а не за окремою спеціальністю, є економічно вигідним, оскільки не потребує спеціальних фінансових витрат.

Можливі варіанти здобуття професійної андрагогічної компетентності представлено на Рис. 6.4.1.

Додаткова компетентність	Додаткова кваліфікація	Додаткова кваліфікація	Спеціальність "Андрагог"
Неформальна освіта	- у процесі перепідготовки - Формальна / неформальна ПППО, ЦОД	Формальна у ЗВО - бакалавр/магістр	- або споріднена з нею або спеціалізація - Формальна у ЗВО

Рис. 6.4.1. Можливості професіоналізації

I. Спеціальність «Андрагог» (може бути введена у закладах вищої освіти на факультетах психолого-педагогічного спрямування (на рівні бакалаврату і магістратури).

II. Додаткова кваліфікація (може бути введена у педагогічні, психологічні, менеджерсько-управлінські, соціальні спеціальності вищої професійної освіти, а також фахівців військових, правоохоронних органів та ін. (на рівні бакалаврату і магістратури).

III. Додаткова кваліфікація (можна отримати у процесі перепідготовки, підвищення кваліфікації в інституціях підвищення кваліфікації, центрах освіти дорослих).

IV. Додаткова компетентність (як складова професійної компетентності, яку можна набути у процесі підвищення кваліфікації, а також у системі неформальної освіти).

Таким чином можна представити дві моделі професійної підготовки фахівців для роботи зрізними категоріями дорослих.

Розглянемо більш детально модель (моделі) підготовки андрагога.

6.5.2. Моделі підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих

Представимо дві моделі підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, які найбільшою мірою ураховують потреби сучасної практики та наявний зарубіжний досвід:

I. Академічна модель

II. Практикоорієнтована контекстна модель.

Прокоментуємо чому потрібні дві моделі та як вони задовольняють різні потреби фахівців для роботи з дорослими.

Сучасна система освіти дорослих охоплює дві освітні сфери: формальну і неформальну. Залежно від того, де і в якому форматі працює андрагог (у закладах формальної освіти чи у центрах/організаціях неформальної, корпоративної, громадської освіти тощо), висуваються різні вимоги до його підготовки. Саме тому існує потреба у двох різних, однаково важливих, але по-різному спрямованих моделях професійної підготовки.

Академічна модель

Зазвичай професійна підготовка на засадах Академічної моделі відбувається для фахівців, які працюватимуть у системі формальної освіти дорослих, для тих, кому потрібна ґрунтовна академічна підготовка, яка забезпечує відповідність державним стандартам, критеріям якості, готує слухачів до державної сертифікації та оцінювання, формує здатність займатися науково-дослідною діяльністю. В умовах підготовки за академічною моделлю суттєве значення надається вивченню теоретичних засад освіти дорослих. Водночас великого значення набуває дослідницька складова і практичний досвід. Модель зорієнтована на підготовку викладачів для закладів вищої освіти (університети, коледжі, інститути підвищення кваліфікації тощо), фахівців з питань кар'єри та безперервної освіти; навчальних відділів організацій, тренінгових компаній, інституцій ринку праці, кадрових агентств, громадських організацій, організацій і установ культури, спрямованих на навчання різних цільових груп і категорій дорослих. Випускники можуть також працювати в урядових та громадських організаціях і установах різних рівнів, які відповідають за розроблення політики та підтримку освітньої діяльності дорослих.

Реалізується у системі формальної освіти. Як ми зазначали вище, у зарубіжних країнах пріоритет професійної підготовки андрагогів (педагогічного персоналу для освіти дорослих) надається саме системі формальної освіти, зокрема вищій її ланці магістерського рівня, хоча достатньо поширеною є і бакалаврська підготовка.

Професійна підготовка майбутніх андрагогів, педагогів для роботи з дорослими, що здійснюється в університеті, характеризується специфічними рисами, пов'язаними із логічно-гармонійним

поєднанням універсальної підготовки, що забезпечує високу ступінь творчої самодіяльності майбутнього андрагога і формування власне психолого-педагогічних і андрагогічних знань, навичок і умінь; формуванням загально гуманітарного складу мислення, набуттям науково-дослідницької спрямованості, всебічного світогляду; оволодінням випускниками новітніми методиками і технологіями взаємодії з дорослою аудиторією; орієнтацією навчання на рішення дидактичних, виховних і розвивальних завдань.

Сучасні уявлення про професійну підготовку андрагога як фахівця із взаємодії з дорослою аудиторією, пов'язані з його компетентністю, які необхідні для адаптації та продуктивної професійної діяльності і прописані у п. 6.3. Особливості академічної моделі підготовки андрагога відображені на Рис. 6.5.1.

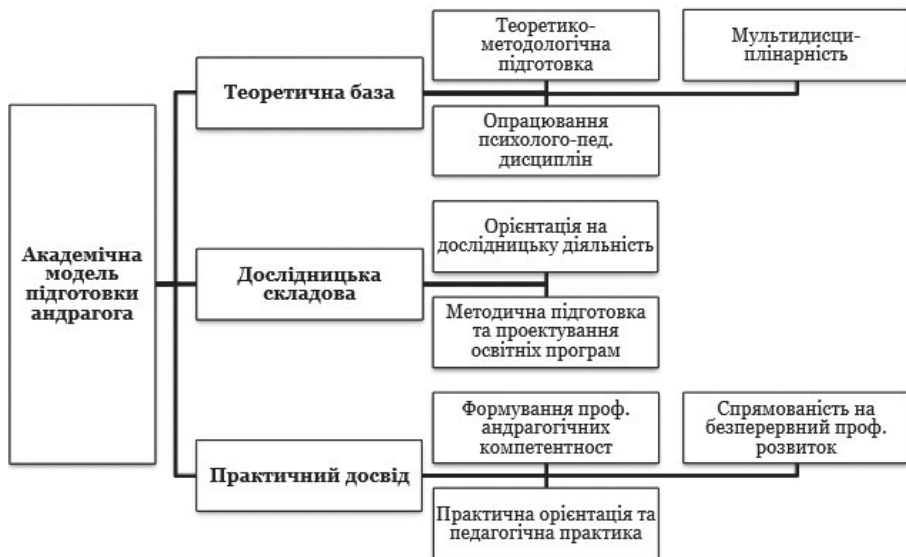


Рис. 6.5.1. Особливості академічної моделі підготовки андрагога

Основу підготовки становить вивчення теорії навчання дорослих (андрагогіки), педагогіки, психології, соціології освіти, філософськи, а також формування науково-теоретичної бази, що дає можливість майбутньому андрагогу професійно осмислювати специфіку навчання дорослих, критично оцінювати освітні процеси та проектувати власну педагогічну діяльність.

Ураховуючи теоретичні підходи до освіти дорослих (п.п. 3.1–3.2); приймаючи особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в андрагогічній моделі навчання (п. 3.2); ґрунтуючись на особливостях рольових позицій андрагога (п. 5.2), ураховуючи пропозиції вітчизняних вчених щодо кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти; проект стандарту педагога-андрагога, а також беручи до уваги результати аналізу зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих (п. 2.2), ми створили структурно-організаційну модель підготовки андрагога.

У процесі моделювання ми виходили із припущення, що для здійснення власної професійної діяльності — навчання дорослих учнів з різними соціально-психологічними й віковими особливостями андрагог повинен мати відповідну підготовку, яка визначається сукупністю компетентностей, тобто системою умінь, знань, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних йому для реалізації своїх компетенцій. Ця сукупність водночас вибудовується на базі основних компетентностей, які повинен опанувати фахівець задля ефективного здійснення своєї професійної діяльності, навчаючи дорослу людину або здійснюючи управлінську, просвітницьку та ін. види діяльності з дорослою аудиторією.

Для нас важливою є думка щодо двокомпонентної професійної компетентності педагога-андрагога:

- 1) перша складова — зміст, теорія професії,
- 2) друга — досвід, теорія в дії.

Водночас, незалежно від кількості складових та компонентів у структурі професійної компетентності, важливо, що вони мають поєднувати особистісні якості, знання (теорія) і досвід (діяльність), які й визначають концептуальні підходи андрагогів у професійній діяльності.

Запропонована модель має три компоненти, складові яких безпосередньо взаємопов'язані між собою (Рис. 6.5.2).

1. Організаційно-рівневий.
2. Змістовий.
3. Структурно-процесуальний.

Кінцевим продуктом (результатом професійної підготовки) є готовність до андрагогічної діяльності.



Рис. 6.5.2. Структурно-організаційна модель андрагогічної підготовки

Готовність до андрагогічної діяльності включає:

I. Сукупність знань, умінь, навичок:

- 1.1. знань щодо фізіологічних і психологічних особливостей, процесів, здібностей до навчальної діяльності різних категорій дорослих;
- 1.2. умінь виявляти чинники, що сприяють/перешкоджають навчанню дорослої людини та, відповідно, підтримувати одні та усувати інші;
- 1.3. навичок обирати та використовувати найбільш доцільні: а) андрагогічні принципи на усіх етапах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) обирати найбільш доцільні технології, форми і методи для навчання конкретної цільової аудиторії дорослих.

II. Здатність до фахової рефлексії.

Проаналізуємо більш детально кожний компонент структурно-організаційної академічної моделі андрагогічної підготовки.

Організаційно-рівневий компонент

Визначає рівні і форми підготовки. Беручи за основу зарубіжний досвід доцільно здійснювати трирівневу організацію андрагогічної підготовки: бакалаврат (Undergraduate), магістратура (Graduate) та докторантура (Postgraduate), причому бакалаврський рівень педагогічної підготовки можна опанувати під час навчання в магістратурі (Романовська, Романовська & Романовський, 2009, с. 29). Форма здобуття підготовки може бути стаціонарна, заочна; дистанційна, з відривом від місця праці, без відриву.

Можна здобути кваліфікацію магістра з андрагогіки на основі бакалаврської підготовки, за умови якщо абітурієнт має певні знання з педагогіки і/або психології та у галузі гуманітарних наук (історія філософії, суспільні науки, комунікація, інформаційні технології). Проте, використовуючи зарубіжний досвід, можна створити умови для їх опанування паралельно з навчанням у магістратурі протягом перших 2 семестрів.

Тобто, ураховуючи вищезазначене, процес підготовки фахівців для сфери освіти дорослих може будуватися на впровадженні нового знання в уже сформовану систему знань, нових форм навчання, бути діалогічним, інформаційно насиченим, формувати здатність реалізації альтернативних підходів і рішень педагогічних завдань, власного позиціонування і поваги до різних точок зору.

Підготовка андрагогів може здійснюватися на рівні спеціалізації (магістерський рівень), з основною спеціалізацією (кваліфікацією) «Андрагог» і додатковими спеціалізаціями «Героог», «Коуч-медіатор в освіті дорослих». На бакалаврському рівні, наприклад, «Бакалавр освітніх, педагогічних наук, коуч, тьютор, фахівець з освіти дорослих (андрагог), організатор громади» підготовка може відбуватися в структурі будь-якої гуманітарної спеціальності типу «людина — людина». Зокрема такий варіант можливий, коли спеціальності, пов'язані з підготовкою фахівців у галузі навчання й виховання людини, організації громадських об'єднань, професійної підготовки; інформаційно-художнім обслуговуванням людей і керівництвом художніми колективами тощо. У сучасних соціально-економічних умовах упровадження такої моделі підготовки андрагогів на рівні спеціалізації, а не за окремою спеціальністю, є економічно вигідним, оскільки не потребує спеціальних фінансових витрат.

Наведемо конкретні приклади.

Магістерські програми.

У 2015 р. в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (нині — в Українському державному університеті імені М.П. Драгоманова) у межах магістерської освітньої програми «Педагогіка вищої школи» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки) було упроваджено додаткову спеціалізацію «Андрагогіка». А з 2019-2020 н. р. в освітній процес університету було впроваджено магістерську освітню програму «Андрагогіка. Освіта дорослих» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки) із основною спеціалізацією (кваліфікацією) «Андрагог» і додатковими спеціалізаціями «Героог», «Коуч-медіатор в освіті дорослих» (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023). Навчання відбувається на стаціонарному, заочному відділеннях. Термін навчання — 1 рік 4 місяці.

З 2024 р. у державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України введено освітньо-професійну програму «Педагогіка вищої школи. Андрагогіка» Рівень вищої освіти: другий (магістерський), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки. Освітня кваліфікація магістр освітніх, педагогічних наук. Обсяг освітньої програми

розрахований на 90 кредитів ЄКТС, термін навчання становить 1 рік 6 міс. (ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2024).

Бакалаврські програми.

З 2024-2025 навчального року у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького розпочато реалізацію освітньо-професійної програми «Освіта дорослих, коучинг, тьюторинг, організація громади» підготовки здобувачів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького, 2024). Програма освітньо-професійна, прикладна, зорієнтована на практичну діяльність андрагогів/коучів/тьюторів. Спрямована на підготовку соціально мобільних, конкурентних, професійно автономних фахівців у галузі освіти дорослих з новими поглядами на освіту протягом життя, здатних розв'язувати складні задачі та прикладні проблеми педагогічного супроводу різновікових суб'єктів освітнього процесу; професіоналів, спроможних на рівні забезпечувати освіту дорослих, розвиток кар'єри особистості, задовольняти її когнітивні запити, розробляти і сприяти втіленню навчальних програм для дорослих, надавати консультаційні послуги, пов'язані з проблемами дорослих щодо досягнення індивідуалізованих цілей в освіті, розробляти соціальні, політичні, освітні, культурні та економічні проекти у сфері освіти дорослих у спільнотах.

Змістовий компонент.

Слід зауважити, що зміст і структура відображені у нормативних документах, які регламентують освітній процес сучасних закладів вищої освіти: освітньо кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) і освітньо професійних програмах (ОПП) за відповідним рівнем підготовки, у навчальних планах (нормативна та варіативна складові) і програмах з усіх дисциплін навчального плану спеціальності. Водночас, перед закладами вищої освіти стоять завдання максимально наблизити освітні програми до реальних умов професійної сфери, зважаючи на те, що розвиток певної галузі може здійснюватися швидше, ніж проходить повний цикл навчання фахівця (Синьов, Супрун, Шеремет, 2020, с.36).

Зміст підготовки структуровано у модулі/блоки (групи дисциплін), які забезпечують психолого-педагогічну, методично-ди-

дактичну, андрагогічно-технологічну і практичну складові професійної підготовки майбутнього андрагога.

Наприклад, навчальний план магістерської освітньо-професійної програми «Андрагогіка. Освіта дорослих». Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти, за яким здійснюється професійна підготовка в Українському державному університеті імені М.П. Драгоманова, має структуру, згруповану у 4 блоки (Дем'яненко & Ремньова, 2023).

Перший блок дисциплін загальної підготовки включає освітній курс «Психологопедагогічні технології» та «Науковий семінар». До другого блоку дисциплін професійної підготовки увійшли 4 освітніх компоненти: «Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук», «Світовий досвід і міжнародні програми освіти дорослих», «Андрагогічні і герогогічні технології», «Психологія зрілості особистості» та «Тренінг партнерської комунікації в освіті дорослих». Третій блок вибіркових дисциплін включає 4 освітніх курси: «Герогогіка (Освітня геронтологія)», «Планування і організація освіти людей третього віку», «Конфліктологія і основи медіації в освіті дорослих», «Коучинг, консалтинг і фасилітація в андрагогічній моделі навчання» та два тренінги: «Тренінг організації андрагогічного/герогогічного процесу», «Тренінг проектування коучингової діяльності» (Дем'яненко & Ремньова, 2023, с.4).

Наповнення модулів відповідними предметами залежить від конкретної спеціалізації, наприклад «Герогог», «Коуч-медіатор в освіті дорослих», «Коуч, тьютор, фахівець з освіти дорослих (андрагог), організатор громади» або ін.

З-поміж інших предметів, що забезпечують цю підготовку слід назвати:

1. Історія розвитку освіти дорослих
2. Андрагогіка
3. Геронтопедагогіка
4. Специфіка навчання дорослих (Концепції освіти дорослих)
5. Зарубіжні системи освіти дорослих
6. Доросла людина в середовищі праці
7. Психологія дорослої людини
8. Медіація у врегулюванні конфліктів

9. Коучингові технології
10. Комунікативні процеси в освіті дорослих
11. Технології професійного консультування
12. Методика професійного тьюторства
13. Сучасні технології в освіті дорослих
14. Освітні форми сприяння розвитку дорослих
15. Дистанційна освіта дорослих
16. Інноваційні рішення в освіті дорослих
17. Маркетинг в освіті дорослих

Слід підкреслити, що значна увага у змісті професійної підготовки майбутніх андрагогів має відводитися практичному компоненту, і велика кількість практичних занять має відбуватися на базах практики.

Структурно-процесуальний компонент.

Структурно професійна підготовка майбутніх андрагогів в університеті функціонує як єдність двох складових: *інваріантної*, що забезпечує внутрішню цілісність системи, пов'язаної із безпосередньою трансляцією традиційних психолого-педагогічних і гуманістичних цінностей, і *варіативної*, пов'язаної із адаптацією цієї системи до конкретно-соціальної реальності, що змінюється. Використовуючи відповідні терміни, ми послуговувалися таким їх сутнісним наповненням: *інваріантний* (від латинського *invariants* — незмінний) вирізняється значною стабільністю, стереотипністю, йому притаманні незалежність від зовнішніх впливів, спрямованість на збереження традицій; інтегративність і конвергентність процесів, цілісність і узагальненість; недостатня гнучкість; прагнення до порядку і спадковості; *варіативний* (фр. *variante* — такий, що змінюється), якому властиві гнучкість, інноваційна спрямованість, відкритість новому в науках і технологіях; динаміка внутрішніх процесів, диференційованість, дивергентність; нестійкість, залежність від зовнішніх змін; домінування диференційованого знання.

Інваріантна складова забезпечує фундаментальність підготовки, її контекстність, інтегративність, концептуальність. Її основу становлять обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми.

Таблиця 6.5.1

**Обов’язкові компоненти освітньо-професійної
програми «Андрагогіка. Освіта дорослих» у ЗВО**

УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023	ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2024
Філософія освіти	Освітня політика України в умовах євроінтеграції
Іноземна мова за професійним спрямуванням	Педагогічна психологія
Педагогіка і психологія вищої школи	Основи медіаграмотності
Андрагогіка в системі педагогічних наук	Іноземна мова за професійним спрямуванням
Світовий досвід і міжнародні програми освіти дорослих	Коучинг в освіті
Андрагогічні і герагогічні технології	Управління проєктами і фандрайзинг в сфері освіти
Психологія зрілості особистості	Андрагогіка і герагогіка в контексті неперервної освіти
Герагогіка	Методика викладання у вищій школі
Педагогічна конфліктологія і медіація	Цифрові технології в освіті
Тренінг партнерської комунікації в освіті дорослих	Світовий досвід підготовки викладачів вищої школи і андрагогів
Науково-дослідницька практика	Методологія наукових досліджень
Науково-педагогічна практика	Андрагогіка і герагогіка в контексті неперервної освіти
Переддипломна практика	Дослідницька практика
Науковий семінар	Асистентська практика
Підготовка магістерської роботи	Виконання та захист кваліфікаційної роботи

Предмети, які входять до варіативної складової мають урахування попереднього досвіду (соціального), урахування потреб ринку праці та узгоджуватися із потребами суспільної практики.

Окремого значення щодо андрагогічної підготовки ми надаємо педагогічному персоналу, який працює у системі підвищення кваліфікації, яка має сукупність андрагогічних особливостей,

що визначають специфіку його технологічного забезпечення. Сам процес підвищення кваліфікації відбувається в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії двох підгруп дорослих людей: 1) дорослі слухачі; 2) дорослі педагоги/організатори навчання (викладачі освітніх інституцій — університетів, академій, державних, приватних; різних галузей знань — гуманітарних, технічних, економічних; різних вікових категорій, з різним стажем викладання; які мають різний науковий ступінь, звання; посаду (старший викладач, доцент, професор), статус, досвід роботи у ЗВО та інші відмінності.

Практикоорієнтована контекстна модель.

Поеднує теоретичне і практичне навчання із переважанням практикоорієнтованого змісту. Контекст підготовки урахує особливості конкретної цільової аудиторії, зокрема спрямованість на професійний або особистісний розвиток (наприклад, особи літнього віку, засуджені, мігранти тощо).

Здійснюється у системі неформальної освіти. Неформальна освіта дорослих сьогодні набуває все більшого значення, оскільки дає змогу швидко та гнучко реагувати на потреби слухачів у конкретних компетентностях, мотивації, розширенні світогляду чи професійних горизонтів. Відповідно, підготовка андрагогів (викладачів, тренерів, фасилітаторів) саме в умовах неформальної освіти передбачає інший формат, ніж традиційна академічна модель.

Навчання, крім теоретичної складової, передбачає інтенсивну практичну підготовку. Здобувачі, як правило, мають професію, якої навчають інших, але не мають необхідної андрагогічної кваліфікації.

Здебільшого використовують при підготовці фахівців-андрагогів широкого кола для системи неформальної освіти з урахуванням двох контекстів: а) для конкретних інституцій (асоціацій, Центрів освіти дорослих, народних університетів, університетів третього віку; благодійних організацій тощо); б) для дорослих конкретного напрямку освіти дорослих (навчання іммігрантів, батьківська грамотність тощо).

Особлива увага приділяється умінням щодо організації діяльності дорослих у культурних, церковних, цивільних та некомерційних організаціях, державних або муніципальних установах, підприємствах, інтегрованих багатофункціональних організаціях.

Охоплює широкий спектр навчальних курсів різноманітних тематичних напрямів, що відрізняються модальністю, тривалістю, рівнями, спеціалізацією.

У процесі навчання здобувачі набувають знання щодо особливостей освітньо-просвітницької роботи з дорослими різних вікових груп; проведення тренінгів та семінарів. Підготовка включає знання щодо специфіки розвитку і навчання дорослих, а також вміння використовувати ефективні методи та інструменти як для проєктування, реалізації, так і оцінювання освітніх заходів.

Навчання може здійснюватися в форматі курсів підвищення кваліфікації з відривом від основного місця роботи, так і без відриву від роботи й передбачає викладацьку практику а також дистанційною, з відривом від місця праці, без відриву, довготермінова, короткотермінова.

Ключовими елементами підготовки андрагогів у неформальній системі є:

- *Гнучкість і адаптивність*. Програми переважно короткострокові, модульні, орієнтовані на швидке застосування та адаптацію під потреби аудиторії.

- *Інтерактивність і практика*. Навчання будується на принципах «навчання через досвід» (experiential learning), часто включає тренінги «peer-to-peer» (рівний-рівному), симуляції, групові проєкти.

- *Орієнтація на конкретний результат*. По завершенні курсів слухачі зазвичай мають розроблений власний тренінг або авторський модуль, який вони можуть одразу застосувати.

- *Менторинг та супровід*. Значну роль відіграють ментори, наставники, коучі, які забезпечують постійний зворотний зв'язок під час навчання і впровадження здобутих навичок.

- *Визнання результатів*. По завершенню навчання можуть видаватися *сертифікати* (міжнародні чи корпоративні), що підвищують репутацію фахівця та його шанси на працевлаштування.

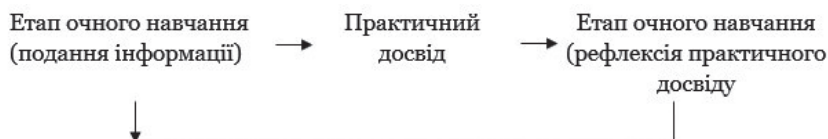
Як переконливо свідчить зарубіжний досвід, підготовка андрагогів достатньо успішно може здійснюватися у системі неформальної освіти і також має вагомі результати. Наприклад, Німецьким інститутом з освіти дорослих — Центром освіти протягом життя ім. Лейбніца (DIE) і DVV International — Інститутом з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних

університетів (DVV) було розроблено науково обґрунтовану, доступну для всіх країн навчальну програму Curriculum globALE, спрямовану на формування базової кваліфікації викладачів для дорослих, що ґрунтується на здобутках психологічної, педагогічної науки і практики (Curriculum globALE. (2015).). Навчальна програма включає основні метакомпетенції викладачів для дорослих: кінцеві результати навчання, визначені у навчальній програмі, є саме тими компетенціями, яких мають набути усі викладачі для дорослих, незалежно від інституційного або предметного контексту, в якому вони працюють.

Рівень кваліфікації, який відповідає цим компетенціям, представляє базовий рівень кваліфікації фахівців у сфері освіти дорослих. У якості основного профілю було взято фахівця, який працює переважно у сфері освіти. Тобто кінцеві результати навчання, описані у навчальній програмі, складають кваліфікацію, якої мають набути викладачі курсів, тренери, лектори та ін. як передумови для професійного виконання своєї роботи.

Згідно із Європейською кваліфікаційною рамкою навчальна програма співвіднесена приблизно із 5 рівнем ЄКР (5-й рівень ЄКР приблизно відповідає короткотерміновій навчальній програмі університету нижче ступеня бакалавра (6-й рівень ЄКР)).

Ідеальна форма реалізації навчальної програми має включати реальну професійну практику як невід'ємний елемент. Це вимагає тривалого процесу навчання, коли чергуються теоретичні блоки і практичні етапи для учасників, тобто передбачає використання такої моделі: подання інформації — практичний досвід — рефлексія практичного досвіду :



Співвідношення між п'ятьма модулями (базовими і факультативними) становить 70 /30. Тобто на вивчення базових модулів відведено 462 години, а на факультативні — 198 годин.

Таблиця 6.5.2

**Розподіл часу у навчальній програмі Curriculum
globALE**

Назва модуля	Зміст (теми)
Попередній досвід викладання:	
Модуль О: Впровадження	Інформація щодо навчальної програми Curriculum globALE Інформація про навчання Інформація про організаторів навчання Інформація щодо учасників програми Curriculum globALE Побудова взаємовідношень Процесуальна компонента
Модуль 1: Підхід до освіти дорослих	Розуміння різновекторності, різноманітності програми Curriculum globALE Освіта дорослих у національному і глобальному контексті Освіта дорослих як професія, роль викладача дорослих з точки зору навчальної програми Curriculum globALE
Практичне застосування і вправи	
Модуль 2: Навчання дорослих і викладання для дорослої аудиторії	Вивчення теорій і засад Дидактична діяльність в освіті дорослих Форми знань Навчання дорослих Мотивація у навчанні
Практичне застосування і вправи	
Модуль 3: Комунікація і групова динаміка в освіті дорослих	Комунікація в освіті дорослих Групова динаміка в освіті дорослих
Практичне застосування і вправи	
Модуль 4: Методи в освіті дорослих	Інтеграція методів у процесі навчання Огляд методів
Практичне застосування і вправи	
Модуль 5: Планування, організація і оцінка в освіті дорослих	Етапи професійного циклу діяльності викладача для дорослих Визначення потреб Планування Організація Оцінка Забезпечення якості

Модулі розглядаються як окремі блоки. Проте існує багато зв'язків, а також зв'язувальних чинників, які мають бути виділені і прийняті до уваги під час реалізації навчальної програми.

Ще одним прикладом підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в умовах практикоорієнтованої контекстної моделі може слугувати програма «Підготовка фахівців у сфері освіти для дорослих, включно з питаннями громадянської освіти» (156 годин). Програма впроваджується з Українською асоціацією освіти дорослих спільно з DVV International в Україні та ISAR «Єднання» з 2016 р. Це програма підготовки тренерів для тренерів в галузі освіти дорослих.

Мета програми — підготовка 30 тренерів національного рівня та просування у суспільстві розуміння необхідності освіти протягом життя. Основною цільовою групою проєкту є представники ГО, які працюють у сфері освіти дорослих та викладачі освіти дорослих, вчені, працівники ВНЗ, представники державних установ.

Структура програми складає 4 модулі (Рис. 6.5.3)

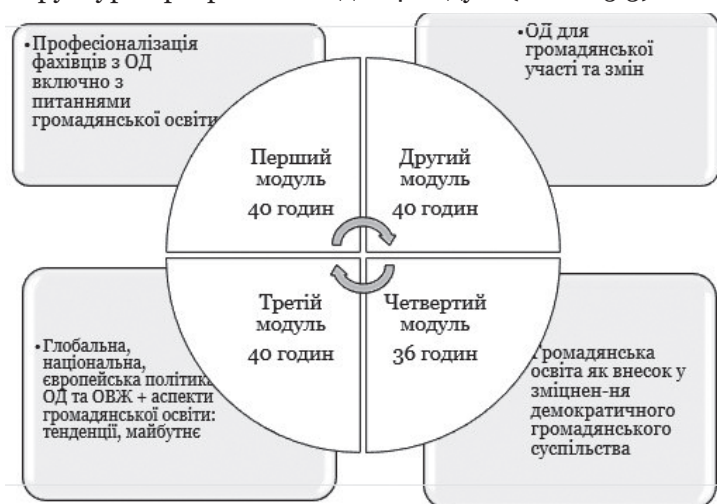


Рис. 6.5.3. Структура програми «Підготовка фахівців у сфері освіти для дорослих, включно з питаннями громадянської освіти»

Модуль 1: Професіоналізація фахівців з освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти (40 годин).

Модуль 2: Освіта дорослих для громадянської участі та змін (40 годин).

Модуль 3: Глобальна, національна і європейська політика ОД та ОВЖ + аспекти громадянської освіти: тенденції, дилеми, майбутнє (40 годин).

Модуль 4: Громадянська освіта як внесок у зміцнення демократичного громадянського суспільства (36 годин).

Наведемо інші приклади підготовки андрагогів у системі неформальної освіти.

Тренінгові центри та курси підготовки тренерів (ToT — Training of Trainers).

Багато міжнародних організацій (наприклад, British Council, Goethe-Institut, GIZ, USAID тощо) регулярно проводять курси «Training of Trainers», де майбутні тренери-андрагоги вчаться ефективно працювати з дорослими. Програми передбачають вивчення психології дорослого навчання, методів фасилітації, коучингу, модерації групових дискусій, а також комунікаційних та культурних аспектів.

Переважну частину часу присвячується практичній складовій. Майбутнім тренерам пропонують відпрацювати навички створення і проведення тренінгів, вебінарів, занять, використовуючи інтерактивні методи (дискусії, роботу в малих групах, рольові ігри). Ключовим елементом таких курсів є «тренінг у дії» (наприклад, проведення пробних сесій для реальної або пілотної групи дорослих, отримання зворотного зв'язку).

Зазвичай після завершення курсу видається сертифікат, що підтверджує кваліфікацію тренера і придатний для подальшої роботи у сфері неформальної освіти (наприклад, корпоративні програми, проєкти громадських організацій).

Прикладом є Міжнародна інтегрована програма підготовки тренерів (Україна — Франція — Італія — Польща), яке здійснює Міжнародна школа тренерів світового рівня із використанням досвіду провідних світових центрів Training of Trainers.

Учасникам TOT-EUROPEAN пропонується 4-ступенева програма, кожний сезон/ступінь якої зорієнтований на засвоєння і опанування комплексу знань і навичок від базового рівня володіння навичками (basic proficiency skills) до вищого загального рівня володіння навичками (higher general level of skills). Надалі слухачі матимуть можливість спеціалізації залежно від обраної сфери тренерської практики: бізнес-тренінг, психологічний тренінг, громад-

ський тренінг, навчальний тренінг тощо, отримуючи при цьому вищий спеціалізований рівень володіння навичками (higher level of specialized skills). Середня тривалість ступеня — 3-4 місяці (216 — 432 акад. год.). Загальний термін опанування повної базової системи знань і навичок безпосередньо залежить від успішності навчання і наполегливості опанування практичного досвіду слухача і може бути пройдений швидше, аніж за 4 академічні семестри/сезони.

По завершенню навчання слухачі отримують Сертифікат навичок (опанування сезону/ступеня) або Сертифікат набутого рівня (опанування комплексу сезонів/ступенів) міжнародного зразка (Міжнародна інтегрована програма підготовки тренерів).

Ще одним прикладом підготовки андрагогів в умовах неформальної освіти є *Корпоративні «університети» та внутрішні школи тренерів*.

Великі міжнародні та українські компанії (ІТ-сектор, фармацевтика, банківська сфера тощо) все частіше створюють «корпоративні університети» або «академії» для підготовки тренерів, які можуть навчати персонал безпосередньо всередині компанії. Такі програми зосереджені на практичних аспектах (розробка тренінгів з менеджменту, продажів, проєктного підходу, комунікацій, лідерства). При цьому теоретична частина теж присутня, але у вигляді коротких методичних блоків. Учасники отримують менторинг від провідних фахівців компанії, що допомагає адаптувати загальнопедагогічні знання під специфіку корпоративного середовища. Після успішного завершення такої програми «внутрішні тренери» можуть організовувати курси для різних відділів компанії чи навіть брати участь у зовнішніх проєктах як андрагоги.

Корпоративні університети в Україні є своєрідними альтернативами вітчизняним бізнес-школам, вони мають суттєві переваги над традиційними центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів, у тому числі й вищий рівень підвищення кваліфікації персоналу за рахунок поєднання викладацької та науково-дослідної роботи (Серняк, 2019).

Інкубатори громадських проєктів і волонтерські школи при громадських організаціях

Окремі ГО організують короткострокові курси з підготовки тренерів-волонтерів, які згодом можуть займатися просвітниць-

кою діяльністю, наприклад, екологічна освіта, правова обізнаність, медична грамотність тощо. Така діяльність є на 100% неформальною, оскільки зазвичай не передбачає державної сертифікації, проте є високозатребуваною в громадах.

Проекти підтримки переселенців і людей у кризових умовах

У періоди соціально-економічних викликів (зокрема, в Україні — через внутрішнє переміщення населення) велика потреба в андрагогах, які можуть організувати освітні / психологічні / адаптаційні тренінги. Такі проекти підтримують міжнародні фонди (Червоний Хрест, UNHCR, IOM, MOM тощо) та міжнародні організації (DVV Snternational). Для майбутніх тренерів-андрагогів проводять *короткі інтенсиви*, де навчають, як працювати з травмованими дорослими, як зміцнювати стійкість, як надавати базову психологічну підтримку.

Андрагогічна підготовка фахівців для системи неформальної освіти може здійснюватися у форматі курсів підвищення кваліфікації з відривом від основного місця роботи. Для підготовки викладачів-андрагогів доцільно проводити довгострокові курси, для викладачів-тренерів — короткострокові. Доцільним форматом підготовки андрагогів-тренерів є стажування в центрах підготовки відповідних фахівців. Таку підготовку можна здійснювати в процесі багаторівневої системи безперервного підвищення кваліфікації.

Загалом слід зазначити, що обом моделям і Академічній, і Практикоорієнтованій контекстній моделі притаманні професійні вимоги, які висуваються до педагогічного персоналу, зокрема володіння специфічними навичками, основними вміннями, методами, технологіями, формами роботи з дорослими учнями, набути яких можливо тільки в результаті андрагогічної підготовки.

Водночас є сенс вести мову про синергетичну взаємодію академічної та практикоорієнтованої контекстної моделей.

Академічна модель дає глибоку теоретичну базу, методологічний підхід, формує здатність до досліджень та системного аналізу освітнього процесу. Модель забезпечує теоретико-методологічний фундамент (знання з андрагогіки, психології, дидактики тощо). Вона особливо важлива для викладачів, що працюють у формальних закладах освіти або займаються науковою діяльністю, розробляють методичне забезпечення, відповідають за державні стандарти та академічну якість.

Практикоорієнтована контекстна модель готує фахівців, котрі мають прикладні, практичні компетентності, уміють працювати безпосередньо із запитами дорослих «тут і зараз», володіють сучасними тренінговими і коучинговими інструментами. Модель уможливорює реальне налаштування програм під конкретні особливості групи, застосування актуальних методик і технологій (наприклад, асистивні технології, спеціальні тренінги). Це важливо для неформальної освіти, корпоративного навчання, бізнес-тренінгів, громадських ініціатив, де потрібна динамічна адаптація до нових викликів і форматів.

Фахівець, який працює в системі освіти дорослих, незалежно від сфери — формальної або неформальної, потребує базових елементів обох моделей. Так, академічна підготовка формує методологічний фундамент, розвинені аналітичні та дослідницькі здібності. Водночас, практикоорієнтована складова тренує «живі» навички взаємодії з дорослою аудиторією, управління групою, вирішення конфліктів та адаптації навчання «на ходу». Поєднання цих двох підходів дає ефект синергії: педагог у змозі швидше розвиватися професійно й реагувати на зміни умов роботи.

Наприклад, андрагог, який отримав змішану підготовку, за бажання може обіймати посади в закладах формальної освіти (університети, коледжі), де є потреба у викладачах з аналітично-дослідницькими компетентностями, займатися тренерською та консультативною діяльністю у корпоративному чи неформальному секторі, де затребувані вміння гнучко адаптувати програми до конкретних потреб замовника.

Доцільність існування двох моделей зумовлена різноманітністю форм, типів і цілей навчання дорослих. Одні здобувачі прагнуть офіційного визнання та ґрунтовної наукової бази (формальна освіта), іншим потрібні «швидкі» і прикладних рішень (неформальна освіта).

Таким чином, одночасне існування академічної та практикоорієнтованої контекстної моделей — це оптимальна відповідь на постійно зростаючі потреби освіти дорослих: від фундаментальної університетської підготовки до швидких тренінгових програм, від науково-дослідницької діяльності до практичної реалізації. Власне таке розмаїття дає змогу системі дорослої освіти ефективно розвиватися та встигати за динамікою сучасного суспільства.

ПІСЛЯМОВА

I. Нині освіту дорослих визнано однією із найважливіших підсистем соціальної сфери розвинутих країн світу, що забезпечує процес набуття людиною систематизованих знань, умінь і навичок з метою особистісного і професійного розвитку, адаптації до швидкозмінюваних умов сучасного соціуму. Освіта дорослого населення виступає винятковим, за своєю ефективністю і відносно низькою собівартістю ресурсом, використання якого в трансформованому суспільстві стає вельми актуальним. Їй належить важлива роль у підвищенні а) соціального статусу особистості, у відтворенні і розвитку соціально-професійної структури суспільства; б) соціальній адаптації дорослих до нових соціальних реалій, яка триває протягом усього життя; в) а також вирівнюванні соціальних шансів та зменшення суспільної нерівності.

За час, що минув від зародження освіти дорослих, вона перетворилася на потужний міждисциплінарний і міжнародний науковий проєкт. Подальший розвиток цієї галузі як ключової ланки навчання впродовж життя вимагає нового філософського осмислення та формування сучасної методологічної бази для комплексного вивчення феномену на трансдисциплінарному рівні. Це, своєю чергою, слугуватиме підґрунтям для створення ефективних освітніх політик, покликаних забезпечити узгоджений розвиток громадянського суспільства і виховання відповідального індивіда як його невід'ємного суб'єкта.

Як показує накопичений досвід, освіти дорослих здатна гнучко і оперативно реагувати на мінливий попит на ринку праці, відтак є однією з найбільш перспективних складових національних систем освіти.

II. У сучасному вітчизняному освітньому просторі актуалізується проблема визнання освіти дорослих невід'ємною складовою системи освіти й розроблення відповідного комплексу заходів нормативного й правового регулювання. Процес трансформації українського суспільства спонукає перетворення розвитку освіти дорослих із особистої у державну справу.

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, зокрема і адаптація в умовах воєнного стану; 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, внутрішня і зовнішня міграція, спричиненні військової агресією РФ проти України, що загалом також вимагає масового навчання, перепідготовки, формування нових професійних і соціальних навичок дорослої людини.

По-друге. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених у Законі України «Про внесення змін до деяких законів України щодо пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та інноваційної діяльності (Відомості Верховної Ради, 2024), що значно активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих задля відповідності зазначеним пріоритетам, зокрема у напрямі підвищення ефективності функціонування освіти впродовж життя в Україні.

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. Це особливо важливо в умовах трансформацій, що відбуваються в Україні, де на відміну від багатьох розвинених країн, гостро стоять проблеми маргіналізації суспільства. Має місце певна суперечність: з одного боку, Україна чітко визначила вектор свого розвитку, який спрямовано на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення приєднання до європейського простору; проте з ін-

шого, 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.

По-третє. В Україні освіта дорослих стикається з низкою проблем, які суттєво гальмують її розвиток. Передусім, зберігаються неефективні механізми управління та фінансування освіти дорослих, які зумовлюють нерівні можливості як для здобувачів освіти, так і для надавачів (провайдерів) освітніх послуг у цій сфері. Неформальна освіта дорослих, що переважно реалізується громадськими та недержавними організаціями, не отримує належної уваги та підтримки з боку держави. Дається взнаки відсутність офіційної політики щодо збору статистичних даних, які б дозволяли відстежувати актуальний стан та потреби суб'єктів освітньої діяльності. Відсутня стратегія підготовки викладачів та тренерів для системи освіти дорослих.

Серед інших 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 для доведення їх до рівня, необхідного для продуктивної праці. Має місце 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. Велика кількість програм з освіти дорослих, що перебувають у сфері публічного регулювання, спрямовані на різні форми і види професійного навчання. У країні не існує фінансового стимулювання, підтримки і заохочення освіти дорослих в країні, зокрема податкових пільг, безпосередніх виплат на освіту дорослим тощо.

Отже наразі в Україні освіта дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відпо-

відного 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.

III. Країна лише підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, тому необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, що будуть підпорядковані єдиній меті. Оскільки без створення повноцінної системи освіти дорослих, яка б урахувала специфіку українського ринку праці, особливості вітчизняного соціального, морального, регіонального, культурного, психологічного досвіду, не можна розробляти плани трансформації суспільства, розбудовувати загальну стратегію розвитку країни та здійснити ефективну відбудову країни у повоєнний період.

Для цього необхідним є впровадження сукупності заходів, провідними серед яких є:

1. Визнати пріоритетним набуття чинності Закону України «Про освіту дорослих»; осучаснення Закону України «Про професійний розвиток працівників» відповідно до потреб сучасного ринку праці. У переліку пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки України та інших міністерств і відомств має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих, що уможливить підтримку й розвиток соціального діалогу між 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.

2. Забезпечити розвиток системи підготовки педагогічного персоналу як складової системи освіти дорослих; сприяти ефективному впровадженню сучасних форм і методів організації

професійного розвитку персоналу, здійснюваного на андрагогічних засадах; розвиток дистанційної освіти, Е-навчання, дуальної та комбінованої систем навчання; впровадження сучасних багатоканальних моделей фінансування професійного розвитку персоналу; створення механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання; забезпечення відповідності кількісних та якісних параметрів професійної підготовки кадрів поточним і перспективним вимогам ринку праці.

3. 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.

4. Визнати переваги соціально-андрагогічної моделі освіти, оскільки вона надає широкі можливості для успішної навчальної діяльності, відіграє важливу роль розвитку особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, ураховує психологічні, фізіологічні особливості, соціальний та професійний досвід дорослих людей. 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.

IV. В умовах післявоєнного відновлення України освіта дорослих набуває стратегічного значення. Вона здатна виконувати провідну роль у забезпеченні відбудови економіки та інфраструктури, оскільки уможливило прискорене здобуття нових професій, перепідготовку фахівців і формування актуальних навичок для ефективної та якісної реконструкції країни. Завдяки формуванню і розвитку цифрових, підприємницьких і комунікаційних компетентностей доросле населення України отримує змогу гнучкіше реагувати на виклики міжнародної економіки. Освіта дорослого

населення сприятиме психологічній реабілітації, зокрема освітні програми для дорослих допомагають долати наслідки війни, відновлюють довіру та взаємодію між людьми, сприяють адаптації внутрішньо переміщених осіб. Окрім того освіта дорослих актуалізує питання відповідальності, толерантності та прав людини, готуючи громадян до активної участі у суспільному житті та демократичних процесах.

Таким чином, освіта дорослих стає рушійною силою повоєнної перебудови, поєднуючи економічне відродження з формуванням свідомого, згуртованого та психологічно стійкого суспільства. Відродження вітчизняних соціокультурних традицій, збагачених досвідом світового, європейського розвитку, призведе до формування суспільства, в багатстві й різноманітності соціальних структур якого мають бути зреалізовані глобальні тенденції освіти впродовж життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Авшенюк, Н.М., & Аніщенко, О.В. (2021, 15–16 черв.). *Професійний стандарт андрагога: компетентнісний вимір*. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: зб. матер. III Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, за заг. ред. І.М. Савченко, В.В. Ємець. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 80–82. <https://lib.iitta.gov.ua/728590/>
- Алексеева, М. И. (1974). *Мотиви навчання учнів: посібник для вчителів*. Київ: Рад. Школа.
- Андреев М., Бахрушин В., Лук'янова Л., Панич О. (2021). *Державна політика у сфері освіти дорослих в Україні. Звіт за результатами дослідження*. К. 75 с. https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/Ira/Publications/State_policy_web.pdf
- 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.
- Аніщенко, О. В. (2019). Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 1 (15), 20–29
- Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Калюжна, Т. Г., Коваленко, О. Г., Піддячий, В. М., & Самко, А. М. (2022). *Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект* [Монографія]. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Аніщенко, О.В. (2022). Професійна компетентність андрагога: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
- Антошкіна, Л.І. (2005). Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування. К.: Видавничий дім „Корпорація”.
- Бабушко, С. Р. (2013). Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 27, 46–58.
- Бабушко С. Р. (2015). Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді: монографія. К.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
- 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.

- Баніт, О. В., Коваленко О. Г., Котирло Т. В., Піддячий В. М., Самко А. М., Шарошкіна Н. Г. (2021). Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: [практичний посібник]. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- 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.
- Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика* (ред. Н. Г. Ничкало). 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.
- Богів, Е. І. (2016). Неформальна освіта дорослих у ФРН: зміст та структура. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 55, 33.
- Білан, М. В. (2024). *Розвиток освіти українських мігрантів у Канаді в першій чверті ХХІ століття*. Дис-ція на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної Академії педагогічних наук України, Київ.
- Боярьська-Хоменко, А. В. (2019). Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз : монографія. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/f9864797-cc6f-43e2-9edc-343fa61b0eef0/download>
- Бусько, М. Б. (2013). Навчання іммігрантів у Канаді. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 20–28.
- Бусько, М. Б. (2020). Організація системи освіти дорослих у Канаді на національному рівні. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 33, (1), 268–272. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/33_2020/part_1/41.pdf
- 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: ІПООД НАПН України.
- Васильєва М. П. (2021). Характеристика системи освіти дорослих у Польщі. *Концептуальні шляхи розвитку науки* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : МЦНД, 24–26.
- Верховна Рада України. (2023). Про прийняття за основу проекту Закону України про освіту дорослих. Відомості Верховної Ради (ВВР), (101), 404.

- Відомості Верховної Ради. (2024). Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та інноваційної діяльності. №3, Ст. 21. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3534-IX#Text>
- Видишко, Н. В. (2008). Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 125, 59–62.
- Вовк, Л. П. (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ: Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
- Вознюк, О.В. (2012). Неперервна освіта як провідна тенденція сучасного світу. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26331/1/%D0%9D%D0%95%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%A0%D0%92%D0%9D%D0%90%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%90.pdf>
- Войтко, В. И. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.
- Волярьська, 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.
- Волярьська, О. С. (2015а). *Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти*. Запоріжжя: Кругозір.
- Воротникова, І. П. (2011). Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (22). URL: <http://http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/434/402>.
- Всесвітній освітній форум-2015: Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року (2015). URL: <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-koncepciya-rozvitku-osviti.html>
- Гаргеншлегер, У. (Ред.). (2010). *Европейское образование взрослых за пределами ЕС* (пер. с англ. О. Вербовой). Киев: Энергия.
- Годлевська, К. (2019). Розвиток освіти дорослих Угорщини (друга половина ХХ — початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 9 (93), 12–22. DOI: 10.24139/2312-5993/2019.09/012-022
- Гомілко, О. Є. (2022). Навчання дорослих як зміна парадигми освіти. *Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник»*. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/519712d2-724d-49ca-9d7e-72965e77a6cf/content>
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Горбунова, Л. С. (2023). Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики. Суми : Університетська книга.
- Горбунова, Л. (2015). *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики*. (Автореферат дис. ... доктора філософських наук). Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.

- Гриневиц, Л.М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- Давидова, В. Д. (2008). *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
- ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (2024). Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи. Андрагогіка» другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка. Київ.
- Дем'яненко, Н. (2011). Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ — початку ХХІ ст. *Актуальні проблеми вищої школи. Педагогічні науки*, 2, 39–44.
- Дем'яненко, Н. М. & Ремньова А. Г. (Укладачі). (2023). Освітньо-професійний комплекс підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, ОПП «Андрагогіка. Освіта дорослих»: навчально-методичний посібник (Н. М. Дем'яненко, Ред.). Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40620/Andrahohika_Osvita%20doroslykh.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Державна служба статистики України. (nd). URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
- Деркач, Ю. (2008). Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*, 23, 17–22.
- Деркач, Т. Л (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) Стилі навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки*, 127, 41–50.
- Дернова, М. Г. (2021). Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн європейського союзу. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Десятов, Т. М. (2005). *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*. Київ: АртЕк.
- Десятов, Т. (2011). Філософія неперервної освіти і освіти дорослих. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32306363.pdf>
- Дзюба, Т. М., Коваленко, О. Г. (2013). Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.
- Дон, О. Д. (2020). Вплив міжнародної трудової міграції на світовий ринок праці. *Економіка та держава*. 11. с. 106–111. DOI: 10.32702/2306-6806.2020.11.106

- Дубасенюк, О.А. (2013). Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистісного та професійного зростання дорослого. *Андрагогічний вісник*, 4, 26–33.
- Дубасенюк, О.А., & Самойленко, О.А. (2020). Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих): навч.-методичний посібник. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка.
- 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>
- Євтухова Т. А., Левіт Д. А. *Неформальна освіта педагога в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя* (2021). DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.11>
- Європейський парламент і Рада Європи (2008). Рекомендація Європейського Парламенту і Ради Європи 200/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя». Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text
- Жигло, О.О. (2009). Розвиток інформаційної культури викладача. URL: <https://eprints.kname.edu.ua/31237/1/25.pdf>
- Жижко, О. А. (2013). *Професійна освіта маргінальних груп населення в Мексиці та Венесуелі: становлення і розвиток*. Херсон :Гринь Д.С.
- Закон об обучении взрослых Эстонии. (2015). URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/taiskasvanute_koolituse_seadus_01072015_ru.pdf
- Закон про освіту дорослих (проект). (2022). URL: 3-н про ОД-сайт.pdf file:///C:/Users/Asus/Desktop/%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%Bo_%D0%B7-
- Закон України Про освіту. (2017, 5 вересня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України Про зайнятість населення. (2013). Відомості Верховної Ради, № 24, ст. 243. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>
- 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.
- 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».
- 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.

- Кабінет Міністрів України. (2018). Розпорядження № 10-р: Про схвалення Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku>
- Кабінет Міністрів України. (2019, 21 серпня). Постанова № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-p\](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-p)
- Кабінет Міністрів України. (2020). *Проект постанови: Про затвердження Положення про акредитацію кваліфікаційних центрів*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu>
- Кабінет Міністрів України. (2023). Постанова від 24 березня 2023 р. № 264 *Про затвердження Порядку професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації зареєстрованих безробітних*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/264-2023-%Do%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2023, 25 квітня). *Розпорядження № 372-р «План заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-p#Text\>>
- 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/>
- Клім–Клімашевська, А (2016). Про систему освіти Польщі. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 147, 12–19.
- 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.
- Колишко, Р., & Лазоренко, О. (2018). *Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт*. Київ: Громадська Синергія.
- Конституція Финляндии. (1919). URL: <http://worldconstitutions.ru/?p=1067>
- Костюк, Г.С. (1977). Про психологічні основи підвищення ефективності шкільного навчання. *Радянська школа*, 3, 8–57.
- 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., & Льїн, 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.
- 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: «Прогноз».
- 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>
- Левченко, О.М. (2016). *Інноваційний вимір розвитку вищої освіти України: сучасний стан та перспективи* (Ч.І). Кіровоград: Ексклюзив-Систем.
- Литовченко, І. М. (2011). Критеріальні характеристики дорослої людини як суб'єкта навчання за М. Ноулзом. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 203 (II), 27–32.
- Литовченко, І. М. (2012). Особливості професійної підготовки фахівців-андрагогів у США. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(11).
- Лук'янова, Л.Б. (2009). Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 72-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_11
- Лук'янова, Л.Б. (2010). Особливості освітніх моделей навчання дорослих. URL: <http://surl.li/sacwx>
- Лук'янова, Л.Б. (2011). Аналіз наукового дискурсу щодо інституалізації неформальної освіти та механізмів валідації і оцінювання результатів навчання, здобутих поза межами формальної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 60, 399-410.
- Лук'янова, Л.Б. (2012). Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 1 (214), 95.
- Лук'янова, Л.Б. (2013). Андрагог — соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини. *Професійне становлення особистості*, 2, 20-25.
- Лук'янова, Л. (2013а). 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. (2015). Модель розвитку регіонів, що навчаються та траєкторії її реалізації. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*,

- 2 (11). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Лук'янова, Л. Б. (2016). *Концепція розвитку освіти дорослих* (2 вид.). Київ: ТОВ «ДКС-Центр».
- Лук'янова, Л.Б. (2016а). Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. К.: ІПОД НАПН України.
- Лук'янова, Л.Б. (2017). Законодавча база освіти дорослих: міжнародний досвід. *Андрагогічний вісник*, 8, 5-15.
- Лук'янова, Л. Б. (2017а). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».
- Лук'янова, Л.Б. (2018). Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2 (8), 24-30.
- Лук'янова, Л.Б. (2018а). Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. *Професійна освіта: андрагогічний підхід*: монографія. Житомир: О.О. Євенок.
- Лук'янова, Л. (2018b). 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.Б. (2019). Тенденції освіти дорослих в Україні. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього»* (11-12 квітня 2019 р.), с. 161-169.
- 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). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-2>
- Лук'янова, Л. Б. (2020а). Концепція підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими. Київ: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 28 с.
- Лук'янова, Л. (2020b). Критеріальний аналіз понять «дорослість» і «дорослий учень» як базових категорій андрагогіки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія. Харків: ФОП Бровін О.В., 28–42. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/9eb2ea1a-e84d-4754-841a-5b029ab4dae9>
- Лук'янова, Л.Б. (2020с). Сутнісний аналіз андрагогічної моделі М. Ноулза та доцільність її використання у сучасній практиці навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 17 (1), 9-19.

- Лук'янова, Л.Б. (2020d). Теоретико-методологічні проблеми розвитку освіти дорослих в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (19), 9-18.
- Лук'янова, Л. (2021). Аналіз наукового дискурсу щодо інституалізації неформальної освіти та механізмів валідації і оцінювання результатів навчання, здобутих поза межами формальної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 60, 399–410 DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-399-410>
- Лук'янова, Л. (2022). Провідні детермінанти розвитку освіти дорослих в Україні та її роль у сучасному вітчизняному соціумі. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 5, 40-52.
- Лук'янова, Л. (2022). Законодавче урегулювання освіти дорослих в Україні: прийняти закон чи можемо ще почекати ... *Освіта дорослих: теорія досвід перспе*, (15). 9–18. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.9-17](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.9-17)
- Лук'янова, Л. (2022). Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики, *Освіта дорослих: теорія досвід перспективи*. 2 (22). 9–24. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022)
- Лук'янова, Л.Б., Домбровські Т., Валасік М. (2023). Навчально-діяльнісна мотивація дорослої людини: психологічна сутність і структура. *Освіта дорослих: теорія досвід перспективи*. 2 (24), 10-25, DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.10-25](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.10-25) <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/257/221>
- Луценко, О.Є. (2016). Неформальне професійне навчання працівників: проблеми правового регулювання. *Публічне право*, 1, 241-248.
- Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького (2024). Освітньо-професійна програма «Освіта дорослих, коучинг, тьюторинг, організація громади» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузь знань 01 «Освіта / педагогіка» (Кваліфікація: бакалавр освітніх, педагогічних наук), коуч, тьютор, фахівець з освіти дорослих (андрагор), організатор громади). Львів URL: https://lvet.edu.ua/images/step/2024/04/15/OPP_osv_ped_bac_2024_project.pdf
- Максименко, С.Д. (2007) Структура особистості. *Практична психологія і соціальна робота*, 1, 4–13.
- Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. Сила та радість від навчання* (2019). Європейська асоціація освіти дорослих. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea_manifesto_ukrain_2019_web.pdf
- Майже 40% українців, які втратили роботу через війну, так і не працевлаштувалися. (2022). URL https://galinfo.com.ua/news/mayzhe_40_

ukraintsiv_yaki_vtratyly_robotu_cherez_vynu_tak_i_ne_pratsevlash-tuvalysya_384723.html)

- Марракеська рамкова програма дій використання трансформаційного потенціалу освіти та навчання дорослих (CONFINTEA VII). (2022). URL: [https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ ed..pdf](https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ed..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.
- Мельниченко О.В. (2020). Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 33(1). 24–30. DOI: 10.28925/2311–2409.2020.33.1
- Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів: методичні рекомендації. (2022). Баніт О. В., Коваленко О. Г. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Михальчук, О. О. (2012). Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 24 с.
- Михайлишин, Р. (2017). Особистість учителя в історії української педагогічної думки (кінець XIX –початок XX ст.) *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 32, 590–601.
- Міжнародна інтегрована програма підготовки тренерів (Україна — Франція — Італія — Польща) (nd). URL: <https://eepsy.org/portfolio-item/food-company-branding/>
- Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. (2017). *Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»*. Київ: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України.
- МОН України. (2013, від 1 червня). *Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів*. [Наказ № 665] URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672> -
- МОН України. (2020, 7 вересня). МОН пропонує для громадського обговорення проєкт Закону України «Про освіту дорослих». <https://bit.ly/3lWykes>
- МОН України. (2020a). *Директорат вищої освіти і освіти дорослих*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/direktorati>
- МОН України. (2020, 30 жовтня). Наказ № 1341 «Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlya-profesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikov>

- МОН України. (2022, 8 лютого). *Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти* [Наказ № 130]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-poryadku-viznannya-u-vishij-ta-fahovij-peredvishij-osviti-rezultativ-navchannya-zdobutih-shlyahom-noformalnoyi-taabo-informalnoyi-osviti>
- МОН України (2024). *Національна рамка кваліфікацій*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>
- Москаленко, Л. (2019). Тенденції розвитку неформальної освіти в Україні (за результатами соціологічного дослідження). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 13, 15–20.
- Мульська, О.П. (2019). Балансування ринку праці в умовах підвищеної міграційної активності населення. *Економіка праці, демографія, соціальна політика*, 1(135), 59–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/serpru_2019_1_13
- Муляр, В. І. (1997). *Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз)*. Житомир: ЖІТІ.
- НАЗЯВО. (2020). *Відомості про самооцінювання освітньої програми*. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/SAR-form-.pdf>
- 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](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.
- Огаренко, В. М. (2005). *Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг*. Київ: Вид-во НАДУ.
- 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 XX — початок XXI 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.

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>

Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. (2010). Аналітична записка. URL: <https://chatgpt.com/c/677d09d1-1c1c-8010-97d2-d3601722721a>

Освіта дорослих під час війни: відбулася зустріч представників сфери освіти дорослих з України та Німеччини (2022). URL: <https://www.dvv-international-central-asia.org/tajikistan/news/2023/osvita-doroslikh-pid-chas-viini-vidbulasja-zustrich-predstavnikov-sferi-osviti-doroslikh-z-ukrajini-ta-nimechchini>

Павлик, Н. (2017). Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

Павлик, Н.П. (2018). Становлення неформальної освіти дорослих: європейський контекст. *Українська полоністика*, 15, 167–173.

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.

Панченко, С.М. (2013). Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3. URL: <http://surl.li/miofo>

Пастушок, О.І. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина XX — початок XXI століття)*. (Автореф. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

Перекваліфікація безробітної молоді: Career Hub та Державний центр зайнятості запрошують навчатися новим професіям. (2023). URL: <https://careerhub.in.ua/perekvalifikacziya-bezrobitnoyi-molodi-sareer-hub-ta-derzhavnyj-czentr-zajnyatosti-zaproschuyut-navchatysya-novym-profesiyam/>

Поліцейські школи в Польщі, (n.d). URL: <https://mojaedukacja.com/policealni-shkoly>

Постригач Н. (2019). Особливості розвитку освіти дорослих у Грецькій Республіці. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 4, 403–415. ORCID ID: 0000-0002-5433-2938. URL: http://www.aps.edu.pl/media/3404600/55_eziu_4-2019_n_postrigatch.pdf

Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної

- освіти. Наказ МОН України №130 від 08.02.2022 р. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-poryadku-viznannya-u-vishij-ta-fahovij-peredvishij-osviti-rezultativ-navchannya-zdobutih-shlyahom-noformalnoyi-taabo-informalnoyi-osviti>
- 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.
- Про Угоду про асоціацію Україна — ЄС. (2019). URL: <https://mfa.gov.ua/yevropejska-integraciya/ugoda-pro-asociaciyu-mizh-ukrayinoyu-ta-yes/pro-ugodu-pro-asociaciyu-ukrayina-yes>
- Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект (2022). [монографія]. Авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Калюжна Т.Г., Коваленко О.Г., Піддячий В.М., Самко А.М. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Професіоналізація центрів навчання і освіти дорослих у Європі. (nd). URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/proekti/2020/professionalization-of-adult-education-centres-in-europe>
- Проект Закону України: Про освіту дорослих. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennnya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih>
- Президент України. (2013). *Указ Президента України № 344: Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
- Проект постанови КМУ: Про затвердження положення про акредитацію кваліфікаційних центрів. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennnya-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.
- 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>
- Романовська, О. О., Романовська, Ю. Ю., & Романовський, О. О. (2009). *Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століття. Кн. I: Гуманітарна та підприємницька підготовка американців*. Вінниця: Нова Книга. 246 с.

- Роменець, В. А., & Маноха, І. П. (2003). *Історія психології XX століття*. Київ: Либідь.
- Ринок праці під час війни: які зміни потрібні (2024). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/3827148-rinok-praci-pid-cas-vijni-aki-zmini-potribni.html>
- Савчин, М. В., & Василенко, Л.П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: «Академвидав».
- Сагун, І. Г. (2011). *Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина XX — початок XXI ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Самодумська О. Л. (2019). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти*: монографія. Запоріжжя : АА ТанDEM.
- 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.
- Сапожников, С. В. (2020). Робоча програма навчальної дисципліни «Основи андрагогіки» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (19 с.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля).
- Семиченко, В. А. (2004). Психологія педагогічної діяльності: *навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
- Сергеева, О.С. (2012). Концепт “дорослий учень” у контексті освіти дорослих та освіти впродовж життя. *Зб наук. праць. Педагогічні науки*, 102.
- Сергеева, О.С. (2013). Аналіз пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в освітній політиці європейського союзу. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 179–185.
- Серняк І. (2019). Корпоративні університети як соціальний інструмент системи управління персоналом підприємства в Україні. *Galician ekonomik journal*, 3 (58). URL: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2019.03 ISSN 2409-8892
- Синьов В., Супрун Д., Шеремет М. (2020). Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України*, 1(76), 34–42. DOI: 10.31392/NPU-VOU.2020.1(76).05
- 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 XX — початок XXI)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

- 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.
- Сорочан Т. М. (2017). *Модуси професіоналізації андрагогів у контексті суспільства, яке навчається*. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції. Київ : ЦІППО.
- Становських З.Л. (2018). *Психологія професійної кризи дорослих: монографія*. Київ : Освіта України.
- Стукалова, Т. (2018). Вплив освіти на формування особистості в суспільстві постійних змін. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/83047/1/Stukalova_Vplyv_osvity.pdf;jsessionid=71BCD060E8CCDF4255EECAEDAA590A7A
- Теренко, О. О. (2019). *Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді*. Київ: Видавець ФОП Сладкевич.
- 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 XIX - XX 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.
- 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
- 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>
- Український державний університет імені Михайла Драгоманова. (2023). Освітньо-професійна програма: Андрагогіка. Освіта дорослих. Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://kp.pf.npu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy/osvitnia-prohrama-andrahohika-osvita-doroslykh#opys-osvitnoi-prohramy-andahohika-osvita-doroslykh-2>
- Управление и финансирование образования для взрослых в Венгрии. (nd). URL: <http://www.educationsystems.info/item1187.html>
- Уряд підтримав законопроект щодо освіти для дорослих (2021). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-pidtrimav-zakonoprojekt-shchodo-osviti-dlya-doroslih>

- Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института психотерапии.
- Філософський енциклопедичний словник. (2002). Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАПН України. К.: Абрис.
- 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.
- Шаманська О.І. Особливості освіти дорослих у Великій Британії: історичний аспект. (2021). *Наукові записки*, 200, 164–166.
- Шапочкіна, О. (2011). Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 122–125.
- Шапочкіна, О. В. (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
- Шарапа, Л. І. (2001). Аперцепція. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс]. НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-43126>
- 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
- A Memorandum on Lifelong Learning. 2000. 36 p. (2000). URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- 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. URL: <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 and training (2022). URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/adult-education-and-training>
- Adult Education in UK*. (nd). URL: <https://www.postgrad.com/courses/adult-education/uk/>

- Adult learning in Hungary* (nd). (2024). URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/adult-education-and-training>
- Adult Learning Act: Results of Consultation. (2010). URL: http://gonssal.ca/documents/AdultLearningActConsultationReport-EN_001.pdf
- Adult High School. Toronto District School Board. (2024). URL: <https://www.tdsb.on.ca/Adult-Learners/Adult-Credit-Programs/Adult-High-Schools>
- 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). 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.
- Aleksander, T. (2019). Andragog — akademickie spojrzenie na zawód rynkowy. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 2(105), 63–75.
- Aleksander, T. (2010). Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej, [w:] W. Horyń i J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- 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. URL: 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.
- American Institutes for Research. (2020). *Trends in adult education and literacy: 2020 Update*. URL: <https://www.air.org/>
- 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.
- Babbie, E., (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Banach, Cz. (1995). Funkeje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 56.
- 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>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- 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. URL: <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. URL: <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 of Europe. (2022). Formal, non-formal and informal learning: Key terms. *Linguistic Integration of Adult Migrants*. URL: <http://surl.li/sneyz>
- Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. Official Journal of the European Union (2016). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJO_C_2016_484_R_0001
- 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))
- Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning 2011/C 372/01 (2011). URL: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(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 Learners: Increasing Participation and Facilitating 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.
- Curriculum globALE. (2015). *Global curriculum for Adult Learning & Education*. DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe, 43.
- Czubińska, E. (2021). Andragog — czym się zajmuje? Wymagania i zarobki na stanowisku. URL: <https://www.gowork.pl/poradnik/3/kariera/andragog-czym-sie-zajmuje/-wymagania-i-zarobki-na-stanowisku/>
- 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).
- Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) 29 ottobre 2012, n. 263. (2012). *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 274, 23 novembre. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/11/23/012G0229/sg>
- Delors, et al. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Co.
- Dewey, J. (2016). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*
- Department for Education. (2021). *Skills for jobs: Lifelong learning for opportunity and growth (CP 338)*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth>
- 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: Weiterbildungspass 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 Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- EAEA. (2011). *Country Report on Adult Education in Germany*. Helsinki: EAEA.
- EAEA. (2011). *Country report in 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. (2009). Adult Learning: It is Never too Late to Learn. Education for Everyone. Worldwide. Lifelong. / Adult Education and Development / Editions / AED 72/2009 / DOCUMENTS . Brussels, October 23, 2006. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:DOC>
- 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&timeshift=ffffff4&txtreferer=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_andragogia_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. (2020). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*. Retrieved URL: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_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)
- 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
- European Association for the Education of Adults. (2024). *Manifesto for adult learning in the 21st century: The power and joy of learning*. Retrieved from. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2024/07/EAEA_Manifesto_Digital_compressed-1.pdf
- 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., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- 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.
- Federal Register: The Journal of the US Government. (2000). *Twenty-First Century Workforce Commission*. URL: <https://www.federalregister.gov/agencies/twen-tyfirst-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_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/215
- Felvi.hu. (2019). *Közösségszervezés alapképzési szak. Az alapképzési szak megnevezése: közösségszervezés (Community Coordination)*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras
- Felvi.hu. (2020). *Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2018/K)*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/
- 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 wielkomejskiej. 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.
- 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>
- Gómez, E., & Fernández, M. J. (2019). Políticas públicas y educación de personas adultas en España: Un análisis crítico. *Revista de Educación*, 384, 12–35.
- Grace, A. P. (1996). Taking a critical pose: Andragogy. *Missing links, missing values. International Journal of Lifelong Education*, 15 (5), 382–392.
- 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.
- 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.
- Hall, B. L., & Clover, D. E. (2022). Contemporary conversations and movements in adult education: From knowledge democracy to the aesthetic turn. *Convergence*, 43(1), 4–16.
- 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.twenry.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.
- Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2022). 100 years of Volkshochschule in Germany — 50 years of DVV International: Signposts for local and global comparative perspectives on adult learning and education. *International Review of Education*, 68(1), 125–154. URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y>
- Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2021). From Alternative Facts to Tentative Truths: Towards a Post-postmodern Dialogic Epistemology. *Adult Education Critical Issues*, 1(1), 9–22. DOI: <https://doi.org/10.12681/aeci.28795>
- Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2024). Transformative Learning as a Theoretical Field. *Adult Education Critical Issues*, 4(1), 26–32. DOI: <https://doi.org/10.12681/haea.38428>
- Holland, Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 52 (1), 13–27.
- HOLEX. (nd). *HOLEX is the lead body for Adult Community Education and Learning*. URL: <http://holex.org.uk/>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Hoppers, O. (2020). Knowledge production, access and governance: A song from the South. Background paper for the UNESCO Futures of Education report 2022. Retrieved 9 May 2022 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374033>
- 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.
- Jakimiuk, B. (2019). Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych. Edukacja zawodowa i ustawiczna, 4, 1, s. 189. URL: http://www.aps.edu.pl/media/3404584/31_eziu_4-2019_b_jakimiuk.pdf
- 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* (4nd ed.). London: Routledge
- Jeffs, 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>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Kaczor, S. (1993). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Miedzyresortowe 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 dorosłych, Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- 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
- 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.
- Kierunek Adult Education and Developmental Activities Design, II STOPIEŃ (2-LETNIE). (nd). URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/studia-i-studenci/studia-stacjonarne/program-studiow/>
- 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.
- Kokkos, A. (2018). Adult education in Greece. URL: http://alexiskokkos.gr/eng/keimena/adult_education_in_greece.pdf
- 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 (Ed.), *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/l-24 for adult education and training. (2001). *Official gazette of republic of Kosova*. URL: http://www.gazetazrtare.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.

- Learn4Life.ca — General Interest Programs for Adults 18+ and Seniors. (Winter 2024). URL: <http://surl.li/sngue>
- 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-genere-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.dojsessionid>
- 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>
- Long, H. (2018). *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*. Abingdon: Routledge.
- 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>
- López, D., & Navarro, M. (2020). La formación de adultos en el ámbito rural: Retos y oportunidades. *Foro de Educación*, 18(1), 89-105.
- 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., P. 133-147.
- Lukianova, L. (2016). Motivation Factors of Adult Learning. *The New Educational Review*, 44, 223-229. DOI: <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.
- Lukianova L. (2022). Legislative regulation and administration in the field of adult education in Ukraine: current state and development prospects. *Herausgeberin: Katholische Erwachsenenbildung Deutschland*. Bonn
- Lukianova L., Dombrowski T. (2023). Legislative provision of adult education in the republic of poland and ukraine: a comparative aspect. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/15>
- 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. *Teraźniejszość — 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/coo907e.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
- Masloy, 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>
- Magyarország Törvény LXXVII. A felnőttképzésről. (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>.
- 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.
- Messick S. (1989). *Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment*, „Educational Researcher”, 18 (2), 1989, s. 5–11. DOI: 10.2307/1175249, JSTOR: 1175249
- 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_educazione_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.
- Michońska-Stadnik, A. (2011). Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 32.
- Młynczak 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>
- 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>
- Muszyński M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych — perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny* t. 25 c.201.
- 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=bsvorisprod.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_respotry/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.
- Operational data portal. United Nations (2024). URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- 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.
- 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.

- Parsons, S.D. (1990), Aspects of information technology; constructing time and needs as universals. *The Sociological Review*, 38, 712-734. DOI: <https://doi.org/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
- 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>
- 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. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00116-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00116-2)
- Pietrasinski, 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.
- 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>
- 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>
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. 30.12.2006. 9 p. (2006). URL: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- 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.
- Revans, R. W. (1980). *Action learning: New techniques for management*. Blond & Briggs.

- 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.
- Richardson, L. (1990). Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences. Qualitative Research Methods Series, 21, A Sage University Paper
- 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.
- Rogers, A. (2016). *The adult learning dimensions to the Sustainable Development Goals. Report of the 2016 Uppingham Seminar*. Bury St Edmunds: Uppingham Seminars. Retrieved 9 May 2022 URL: <http://www.uppinghamseminars.co.uk/REPORT%20-%20ALL-final.pdf>
- 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. DOI: <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.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki społecznej w sprawie kwalifikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jego działania. (2018). *Dziennik*, 2018, 227.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learnin. *Compare*, 36 (3), 327–341.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Ruch, G. M. (1924). *The improvement of the written examination,, Chicago: Atlanta: Scott, Foresman and Company* URL: [OCLC 887474](https://www.worldcat.org/oclc/887474)
- 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.
- Skills and Post-16 Education Act 2022, c. 21 (UK). URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21/enacted>
- 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
- Solarczyk-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji. *Rocznik Andragogiczny [online]*. T. 31, s. 9–26. DOI <https://doi.org/10.12775/RA.2024.001>

- 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
- 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
- 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 technicians*. 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 European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament (2017). URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf>

- The European Pillar of Social Rights Action Plan. URL: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>
- The new Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning (2024). Helsinki: EAEA. (eaea.org).
- The Further Education Teachers' Continuing Professional Development and Registration (England) Regulations 2007. №2116. (2007). URL: <http://www.itslifejimbutothatasweknowit.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 Renaissance of Adult Education: Empowering Minds and Transforming Futures (2024). URL: <https://futureeducationmagazine.com/the-renaissance-of-adult-education/>
- 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.
- Thomann G. (2002). *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen Praxissituationen*, Bern.
- 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>
- Tuckett, (2016). Adult education in an age of austerity. *International Journal of Lifelong Education*, 35(1), 47–63 <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1165746>
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.
- Toffler, A. (2016). 'Future Shock' Adviser to Leaders, Dies at 87. Bloomberg News. Toronto District School Board: official site. (2024). URL: <https://www.tdsb.on.ca/>
- Trafność (Validity) wewnętrzną i zewnętrzną w badaniach UX. URL: <https://thestory.is/pl/journal/trafnosc-i-rzetelnosc-badan-jakosciowych-ux/>
- Turosz, L. (2004). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

- UIL (2019). *Leave no one behind: Participation, equity and inclusion. Fourth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 4)*. Hamburg URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274/PDF/372274eng.pdf.multi>
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September. New York: United Nations. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- 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 (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- 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). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*. Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO. URL: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
- 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 (2015c). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- 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>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO (2022). Education: From disruption to recovery [dedicated webpage]. Paris: UNESCO. Retrieved 8 May 2022 URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- 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>
- UNHCR Regional Bureau for Europe. (2023). *Lives on hold: Intentions and perspectives of refugees from Ukraine* (Regional intentions report 3)
- 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.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. 2016 poz. 64 z późn. zm. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000064>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>
- Venkataiah, S. (2002). *Encyclopaedia of Contemporary Education* (1st ed.). Delhi: Me-hra Offset Press.
- Veteška, J. (2024). Gerontagogika: psychologická, sociální a andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů. 3., aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J. a M. Kursch (2018). The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, 52(2), 28-42. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2018.52.2.02>
- 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: <https://doi.org/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 Półturzyckiemu* (s. 649–655). Płock.
- Wesołowska, E. A. (1995). Stan badań oświaty dorosłych w Polsce. W N.F.B. Greger, J. Półturzycki, & E.A. Wesołowska (Red.), *T. 5. Szkoły wyższe a edukacja dorosłych: materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej* (s. 235). Warszawa: Torun.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*. 3, 146–14. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-410-420>
- Weymann, A. (Hrsg.). (1980). *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.
- Whetten, D. A. (nd). *Determining your cognitive style by method LSI*. URL: http://www.elitarium.ru/2005/12/07/opredelenie_svoego_stilja_poznanija.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.

- Włodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wniosek o utworzenie kierunku studiów. Program studiów. Część i. (2024). URL: https://www.pedagog.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/05/wniosek_aedad_pl_wersja-ostateczna.pdf
- 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. (2021). *Studia stacjonarne I stopnia specjalność Organizacja edukacji dorosłych (program dla studentów przyjmowanych od roku 2020/2021)*. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/rekrutacja/2021/07/07/andragogika-organizacja-i-edukacja-doroslych/>
- Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (2016). *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/Listy/Listy?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 doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. №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

ЛУК'ЯНОВА Лариса

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ
В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ**

Монографія

На обкладинці використовується фрагмент картини
Костянтина Лук'янова

Технічний редактор: Тетяна Лев
Літературні редактори: Мирослава Вовк, Олена Кравченко
Переклад з англійської / на англійську, консультант перекладу:
Олена Кравченко

Підписано до друку 18.03.2025.
Формат 60×90/16
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 37,00. Ум. вид. арк. 33,00.