

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ**

МОНОГРАФІЯ

Київ -2016

УДК

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 11 від 07.11.2016 р.).*

Лук'янова Л.Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти : монографія [Лук'янова Л.Б.]. – К.: ІПОД НАПН України, 2016 (10, 0 др. арк.)

Наукові рецензенти:

Матвієнко О.В. – доктор пед. наук, професор

Аніщенко О.В. – доктор пед. наук, професор

У монографії здійснено аналіз теоретичних і методичних аспектів підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду розкрито специфіку професійної підготовки та діяльності фахівців, які працюють з дорослою аудиторією. Виявлено особливості професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у формальній і неформальній освіті. Особливу увагу приділено розвитку андрагогічної компетентності персоналу. Здійснено прогностичне обґрунтування використання можливостей неформальної освіти щодо підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Видання призначається менеджерам освіти, науковцям, викладачам-практикам, представникам громадських організацій, усім тим, хто цікавиться проблемами освіти впродовж життя, освіти дорослих.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. Концептуальні засади й тенденції розвитку освіти дорослих у світовому й українському науковому просторі

1.1. Концептуальна ідея розвитку освіти впродовж життя	5
1.2. Аналіз базових понять дослідження	21
1.2.1. Дефініції щодо сутності та специфіки системи освіти дорослих	23
1.2.2. Дорослість як базова категорія андрагогіки	38
1.3. Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих	50

РОЗДІЛ 2. Досвід організації освіти дорослих у зарубіжних країнах

2.1. Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах	63
2.2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя	99

РОЗДІЛ 3. Теоретико-практичні засади організації діяльності педагогічного персоналу для роботи з дорослими

3.1. Предметне поле андрагогіки в системі наук про освіту і виховання	145
3.2. Порівняльно-співставлявальний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання	155
3.3. Чинники мотивації навчання дорослої людини впродовж життя	167
3.4. Психолого-педагогічні особливості навчання різних категорій дорослого населення	176

РОЗДІЛ 4. Організація професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими

4.1. Зміст та специфіка професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослого населення	195
---	-----

4.2. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога	203
--	-----

РОЗДІЛ 5. Методична система роботи педагогічного персоналу з різними категоріями дорослих

5.1. Модель експериментального навчання Колба як підґрунтя для структурування видів навчальної діяльності дорослої людини	226
5.2. Комбіноване навчання в системі освіти дорослих: організаційно-технологічний аспект	240
5.3. Тренінгові технології в освіті дорослих	249

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ Й ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СВІТОВОМУ Й УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Концептуальна ідея розвитку неперервної освіти впродовж життя

Починаючи з другої половини ХХ ст. перебіг суспільного розвитку позначається глибокими соціокультурними змінами та кардинальними перетвореннями соціально-економічного устрою. Неабияку роль у цьому процесі відіграє лавиноподібне збільшення утворюваної інформації. Через таке стрімке її зростання відбуваються пролонговані зміни інформаційного поля суспільства, що призводить до вагомій невідповідності між темпами цивілізаційного розвитку та традиційною системою освіти, усунути які можна лише за умови неперервної освітньої діяльності, яка має тривати впродовж життя людини.

Пильна увага феномену неперервної освіти впродовж життя ґрунтується на певній суперечності, коли, з одного боку у сучасних умовах, відбувається стрімкий розвиток нових технік і технологій з одночасним надзвичайно швидким їхнім застаріванням, з іншого – зростання ролі особистості в суспільстві, на виробництві, розвиток її потреб, гуманізація і демократизація суспільства. Людина, яка ще вчора вважалася освіченою, за сучасними критеріями є носієм застарілої інформації й погано пристосована до умов існування, а вже завтра буде повністю непридатна до повноцінного життя внаслідок функціональної безграмотності. Усе це зумовлює втрату актуальності попереднього «кінцевого» типу освіти, яка не спроможна вирішувати низку

зрослих суспільно-економічних та інших завдань, провідними з яких стають створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості; виховання у нового покоління суб'єктивної готовності і постійної потреби у самоудосконаленні; реалізація саморозвитку засобами створення в структурі і змісті освітнього процесу об'єктивних можливостей постійного оновлення; забезпечення соціальної захищеності кожної людини. Усе вищезазначене свідчить про становлення гуманітарної парадигми освіти, орієнтованої на формування людини в культурі і культури в людині, на розвиток її духовного начала.

Отже новий тип економічного розвитку, що поширюється нині в інформаційному суспільстві, викликає необхідність неодноразово впродовж життя, професійної кар'єри змінювати соціальний і професійний статус, постійно підвищувати кваліфікацію. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності і запорукою конкурентоспроможності будь-якої діяльності.

Вищевикладене дає підстави для висновку про те, що однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою й цілісною особистістю. За таких умов освіта перетворюється із засобу у мету розвитку людини, що уможлиблює утвердження її центральної постаті в освіті, провідною метою якої є формування умінь, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізація, розвиток соціальних зв'язків і умінь діяти. Таким чином сучасне розуміння неперервної освіти значно розширюється, до її змісту як соціального явища, додається активна форма практичної діяльності людини, а сама освіта набуває багатоплановості, тоді як

принцип неперервності передбачає якісно інший тип взаємодії особистості і суспільства.

Принагідно наголосимо, що у сучасному світовому науковому просторі існує певна сукупність термінів для визначення поняття «неперервна освіта». Найбільш вживаними з поміж них є: «освіта впродовж життя» (*lifelong education*), «перманентна освіта» (*permanenteducation*), «подальша освіта» (*furthereducation*), «рекуперентна (поновлювана) освіта» (*recurrenteducation*), «післядипломна освіта» (*postgraduateeducation*), «компенсаторна освіта» (*remedialeducation*), «освіта, що продовжується» (*continuingeducation, continuouseducation, continuededucation*) та ін.

Проблема неперервної освіти впродовж життя людини завжди була у полі зору як вітчизняних (О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, Н. Бідюк, О. Волярська, О. Жижко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюра, С. Прийма, Л. Тимчук та ін.), так і зарубіжних дослідників (П. Альхайдт, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, А. Корреа, Л. Коханова, Дж. Кідд, Й. Кноль, П. Ленгран, З. Нольда, К. Хоул, П. Фаультіш П. Шукла, У. Елліот, Р. Окс, У. Хілтон та ін.). Провідні її положення викладено у низці міжнародних документів, частина з яких розглядається у даній монографії^{1,2,3}.

Концепцію неперервної освіти було проголошено французьким теоретиком П. Ленграном (P. Lengrand) на форумі ЮНЕСКО у 1965 році. У ній по-новому розглядаються етапи життя людини, що усувають традиційний поділ на період навчання, праці та професійної дезактуалізації. У такому розумінні неперервна освіта є процесом, що продовжується все життя, процесом, в якому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних аспектів особистості та її діяльності⁴ (¹ Lengrand P. 1975).

У 70-80 рр. ХХ ст. ідеї неперервної освіти популяризували М. Нокс (США), Д. Кід (Канада), Ф. Джессап (F. Jessup) (Великобританія), П. Шукла

¹ Европейское образование .

² Образование: Сокрытое сокровище:

³ Обучение взрослых:

⁴ Lengrand, P.

(P. Shukla), Р. Дейв (R. Dave) (Індія), А. Кроплі (A. Cropley) (Австралія), Х. Фриз (H. Frese) (Голландія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александер (T. Aleksander), Л. Турос (L. Turos) (Польща), С. Змейов, Т. Колеснікова (Росія).

Загальні положення концепції «неперервної освіти», представлені на форумі ЮНЕСКО ще у 1965 р. ґрунтуються на людиноцентристській позиції, спрямованій на необхідності створення умов задля повного розкриття здібностей людини протягом життя. У рекомендація ЮНЕСКО 1976 р., «неперервна освіта розуміється як глобальний проект, спрямований на реконструкцію чинної системи освіти і на розвиток усього освітнього потенціалу поза системою освіти»⁵. Окрім цього ЮНЕСКО розглядає освітній потенціал суспільства як сукупність усіх освітніх впливів через формальні, неформальні та інформальні джерела. Неперервна освіта спрямовується на створення системи освітніх інституцій для дорослих за двома напрямками:

1. «Вертикальний», «хронологічний» – сукупність послідовних освітніх впливів на особистість впродовж 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 (соціалізуючий вплив середовища: сім'ї, засобів масової інформації, громадської думки тощо) освіти.

У Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття, поданій ЮНЕСКО зазначено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, що побудований на повсякденному досвіді й позначений 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»⁶ (Образование: Сокрытое сокровище, 1996, с.5).

У Гамбурзькій декларації (Гамбург, Німеччина, 1997 р.) сформульовано провідні ідеї неперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн уважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У прикінцевих матеріалах саміту зазначено, що успішний перехід до суспільства, заснованого на знаннях, має супроводжуватися навчанням упродовж життя. У документах інших європейських самітів наголошується, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «неперервна освіта повинна стати головно політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і занятості»⁷. Вона має вийти за рамки, котрі вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі, має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі, чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку⁸.

Зауважимо, неперервна освіта – освіта впродовж життя стає нині однією із широко обговорюваних тем у міжнародних дискусіях з проблем освіти дорослих. Як стверджує німецький дослідник Х. Куван (Н. Kuwan), пояснити це можна прагненням створити освітні можливості усім бажаючим, збільшити участь та покращити зв'язки між окремими освітніми ланками⁹ (Kuwan Н., с. 37).

⁶ Образование:

⁷ Обучение взрослых: <<http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>>. – Загол. з екрану. – мова рос.

⁸ Образование: .

⁹ Kuwan Н.

Окреслюючи роль феномену неперервної освіти, слід звернути увагу на її дотичність до великої кількості суб'єктів різних соціально-професійних груп, склад яких визначено іноді достатньо конкретно. Зокрема, це студенти, педагоги, інженери, менеджери, лікарі, офіцери та ін. Натомість іноді склад таких груп представлено дуже широко і невизначено: чиновники, держслужбовці, батьки, робітник, безробітні, іноземні громадяни, соціально незахищені (люди похилого віку, мігранти, біженці, внутрішньо переміщені особи). Для носіїв багатьох професій також існує неперервна освіта: педагоги різних освітніх рівнів, медики різних спеціальностей, фахівці сфери туризму. Усе вищевикладене доводить, що феномен неперервної освіти є об'єктом інтенсивного і різноспрямованого наукового пошуку.

За таких умов освіта перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі в освіті, мета якої полягає у формуванні вмінь, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізація, розвиток соціальних зв'язків і умінь діяти. В основу освіти дорослих, як зазначено в документах Організації економічного співробітництва і розвитку, Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.), покладено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність.

Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (Lifelong Learning Programme), що прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, які набули поширення до 2006 року¹⁰.

Отже, основною теоретичною новацією сучасної парадигми стало розширення поняття освіти. Освіту сприймають як сукупність дій, спрямованих на зміни установок й моделей поведінки людей шляхом передавання їм нових знань, розвитку нових умінь і навичок впродовж життя.

¹⁰ Національна доповідь

Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, за 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 Земля¹¹ (Неперервна професійна освіта, 2000, с.355).

Серед провідних чинників, що ілюструють важливість освіти дорослих як складової освіти впродовж життя, можна виокремити такі¹² (Внутрифирменное обучение):

1. Впровадження нової техніки, виробництво сучасних товарів, кардинальні зміни у виконання певних видів робіт вимагають відповідної кваліфікації, яка вже не може забезпечуватися лише базовою вищою освітою.
2. Світ перетворюється в ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають сучасну систему інженерної вищої освіти і програми неперервної освіти, є лідерами в умовах цієї конкуренції. Відтак мають можливість в короткі терміни відреагувати на будь-який «виклик» підвищенням продуктивності інженерної і управлінської праці.
3. Зміни в усіх сферах життя – головний елемент сучасності. Неперервні й швидкі зміни в технології вимагають неперервного навчання персоналу.
4. Для фірми більш ефективним є підвищення кваліфікації своїх співробітників в системі неперервного навчання, аніж залучення нових кадрів.

Отже, концепція неперервної освіти практично передбачає рівномірний розподіл періодів навчання та виробничої діяльності протягом усього життя людини, а також надання людині можливості набувати необхідних їй знань, умінь, навичок¹³ (І. Зель, 2009, с. 8].

Водночас доцільно наголосити, що сама ідея освіти впродовж життя є неновою. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона,

¹¹ Неперервна професійна освіта:

¹² Внутрифирменное обучение .

¹³ Зель І. О. Формування андрагогічної

Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів. Те, що освіта не має обмежуватися віком Платон писав ще у 4 столітті до н.е., а пізніше 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 задовольнитися 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 також підкреслює, що поняття неперервна освіта є неновим явищем в історії. Новим є тільки факт, що сучасний світ з його постійними і швидкими змінами не може обійтися без неперервної освіти¹⁴ (Filipovic D., с. 2). У цьому сенсі суголосною є думка індійського соціолога П. Шукли, про те, що людина яка постійно навчається набуває можливість розвитку впродовж життя, а відтак зможе брати активну участь у професійній, соціально-культурній, громадській та іншій діяльності¹⁵ (Shukla P., 1971, с. 7).

Відомий німецький вчений у галузі освіти дорослих Й. Кноль 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 Й. Кноль, перше тлумачення поняття належить не Е. Форе, а американському вченому в галузі освіти дорослих К. Хоулу¹⁶ (Houle C, 1961). К. Хоул, як констатує Й. Кноль, посилається на довгу іудейську історію концепції пожиттєвої освіти. За К. Хоулом, «пожиттєва освіта (освіта

¹⁴ Filipovic D. .

¹⁵ Shukla P. Life

¹⁶ Houle C. The

впродовж життя) пов'язана з іудаїзмом, і не лише тому, що навчання розглядається в релігійному вимірі, а й тому, що є керівництвом до подолання життєвих труднощів та упорядкування життя людини» (там само, с.197).

Хоча ціложиттєва освіта має довгу історію, зауважує Е. Грубер, спостерігається й зміна сприйняття цієї концепції. Загальноприйняте розмежування на шкільну освіту й освіту дорослих концептуально змінилися. Набуває значення інформальне навчання, випробовуються нові підходи навчання з перспективою на неінституційне, а прив'язане до біографії навчання. Вже не заперечується тенденція до інструменталізації позиттєвого навчання, особливо його економічне підґрунтя. Вище зазначені чинники спонукали Е. Грубер до введення поняття «*освіта, що супроводжує людину впродовж життя*» (*lebensbegleitende Bildung*)¹⁷ (Gruber E. (Hrsg.), с. 175).

П. Альхайдт виокремлює два аспекти неперервної 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 в рамках неформальної та інформальної освіти¹⁸ (Alheit P. Dausien B., 2002, 567-5680).

На думку У. Гартеншлегера «навчання впродовж життя може стати інструментом, який допоможе нам сформувати відношення між ЄС і сусідніми країнами в конструктивному і плідному руслі, заснованому на тотожному сприйнятті європейських цінностей, а не тільки на певних угодах між урядами»¹⁹ (Европейское образование взрослых , с. 7).

Пов'язуючи прагматизм з критичною теорією, П. Фаультиш притримується поняття істини й описує науку як «форму життя» (*Lebensform*): «критично-прагматична концепція науки й освіти має завдання об'єднати в

¹⁷ Gruber E. (Hrsg.)

¹⁸ Alheit P.

¹⁹ Европейское образование

одному продуктивному спектрі всі три виміри: технічний, рефлексивний і практичний». Надзвичайно важливим є те, що таку концепцію він описує як освіту, що «відбувається протягом життя» (lebensentfaltende Bildung)²⁰ (Faultisch P., 2003, с. 143).

У цьому сенсі цікавими є умовиводи З. Нольда. Зокрема, у праці про наукове суспільство вчений акцентує увагу не стільки на поширенні наукових знань, скільки на «зміні їх значення й ставлення до знань»²¹ (S. Nolda., 2008, с. 49). З позицій конструктивізму знання можуть передаватися нелінійно, а самовідтворюватися у свідомості людини впродовж життя. Підкреслимо зауваження З. Нольда щодо суттєвої ознаки суспільства знань, яке він вбачає не лише у прирості знання, а й у прирості незнання, тому нині ключовим питанням педагогіки є компетентне й відповідальне управління цим процесом.

Для нас важливою вбачається точка зору В. Ленца про те, що місія освіти впродовж життя є подвійною. «По життєве навчання має два обличчя. З одного боку тим, хто навчається натякають, що сама по собі освіта дає мало шансів на ринку праці (...), проте з іншого – надійні робочі місця у майбутньому можна буде отримати лише через по життєву освіту. Хіба це не шанс для неохочих до навчання?»²² (Lenz W., 2001., с. 209).

Вітчизняними науковцями неперервна освіта визначається як процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості впродовж життя, організаційно забезпечене системою державних та громадських інститутів та яке відповідає потребам особистості й суспільства. За твердженням С. Гончаренка, метою неперервної 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

²⁰ Faultisch P.

²¹ Nolda S.

²² Lenz W.

освіти служить соціальна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини²³ (Гончаренко, сс. 156–158; 40, с. 318).

Загалом з урахуванням принципу історизму виокремлюють три періоди розвитку концепції неперервної освіти. Перший – період теоретичного становлення, розроблення системи післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання. Другому періоду (60-70 рр. ХХ ст.) притаманні концептуальні зміни у підходах до самого сенсу неперервної освіти, усвідомлення її системного характеру. Третій період (від 70-х рр. ХХ ст. і дотепер) характеризується зміною провідного вектору сутності «неперервності освіти» як засобу, що надає можливість особистості адаптуватися до змінюваних умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо²⁴.

Спираючись на узагальнення дослідників проблеми неперервної освіти впродовж життя (П. Альхайдт, А. Владиславлев, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, А. Корреа, Л. Коханова, Дж. Кідд, Й. Кноль, Н. Ничкало, З. Нольда, В. Ленц, К. Хоул, , П. Фаультіш П. Шукла, М. Солдатенко, Б. Суходольський, У. Елліот, П. Ленгран, Р. Окс, Ф. Філіпов, У. Хілтон та ін.) та ураховуючи зміст базових документів з цієї проблеми (Рекомендації ЮНЕСКО щодо розвитку освіти впродовж життя (1976); Рекомендації Європейського року неперервної освіти (1996); Рамкова програма «Освіта для всіх (ОДВ)» (Дакар, 2000); Меморандум 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; Резолюція Європейської ради з навчання впродовж життя (2004); Десятиліття освіти для сталого розвитку ООН – 2005-2014 рр. (2005); Програму Європейського Парламенту навчання впродовж життя (2006); Беленські рамки дій (2009); Стратегічні рамки для європейського співробітництва «Освіта і навчання» (2010); Постанова Ради

²³ Гончаренко

²⁴ Неперервна

Європи про оновлення Європейського плану дій з освіти дорослих (2011); Рекомендації ЮНЕСКО щодо визнання, сертифікації та акредитації результатів НФО та ІНФО (2012); Друга Всесвітня доповідь з освіти і навчання дорослих (2013); Середньострокова стратегія (на 2014-2021 рр.) Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО (2014); Проект Рекомендацій ЮНЕСКО про розвиток освіти дорослих (2015); План дій ЮНЕСКО з розвитку освіти після 2015 року; Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року (2015)) на нашу думку, доцільно виокремлювати чотири періоди її розвитку.

Перший, констатувально-ідентифікаційний (середина 60-х – початок 70-х рр. ХХ ст.) період, коли з'явилися публікації з неперервної освіти як проблеми освіти дорослих, що виникла через неспроможність тогочасної системи освіти задовольняти зрілі потреби особистості. Провідною функцією неперервної освіти на цьому етапі є компенсаторна – усунення недоліків, надолужування упущень або поновлення знань у відповідності до вимог професії. Науковим розвідкам цього періоду притаманні високий рівень науковості і прогностичність (А. Гартунг, Дж. Кідд). У цей час відбулися спроби усвідомлення теоретичного й практичного значення неперервної освіти. Мало місце подолання хибної тенденції щодо ототожнення неперервної освіти з виключно освітою дорослих. Почалося переосмислення ролі освіти у житті як окремої особистості, так і суспільства загалом. Було доведено, що здобування освіти не можна пов'язувати лише з конкретною віковою категорією, певним обсягом знань чи попереднім рівнем освіченості.

Другий період – методологічний (70-ті рр. ХХ ст.), характеризується розробленням методологічних засад неперервної освіти. Так, у 1972 р. під егідою ЮНЕСКО було опубліковано доповідь комісії Е. Фора, в якій викладено тези щодо ролі самоосвіти, всебічного розвитку особистості та вертикальної й горизонтальної організації освіти дорослих. Зокрема, сутність вертикального, хронологічного напрямку представлено як сукупність послідовних освітніх впливів на індивіда через увесь його життєвий розвиток, на будь-якому етапі

його життя. Сутність горизонтального, синхронного напрямку розуміється як впливи на індивіда, здійснювані через різні освітні шляхи (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).

Проте дослідники зазначають, що у цей період ще не вдалося досягнути повного порозуміння у трактуванні сутності змісту неперервної освіти. Зокрема, в офіційній доповіді комісії Е.Фора зазначалося, що неперервна освіта – це не освітня система, а принцип, на якому вона ґрунтується²⁵ (Learning to be). Натомість інша група вчених наголошувала, що неперервна освіта – це глобальна система, яка містить сукупність програм, за якими відбувається розподіл освіти й підготовка 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 (там само, с. 182). Цьому періоду притаманні й певні критичні прояви розвитку концепції неперервної освіти, мали місце висловлювання про її утопічність.

Третій період (кінець 70-х – початок 80-х рр. ХХ ст.) – теоретичної експансії, яка виявилася у послідовному впровадженні концепції неперервності в усі ланки освіти, розробленні нових навчальних програм, форм і методів навчання, спрямованих на реалізацію завдань неперервності освіти.

Четвертий період (початок 80-х рр. ХХ ст. – дотепер) – діяльнісно-ціннісний. У цей період посилюється акцент на практикоорієнтованість неперервної освіти, активне впровадження її провідних ідей в усі сфери життя, суголосність нововведень у галузі освіти із суспільними потребами як відповідь на виклики часу.

²⁵ Learning to

Слід наголосити, що нині продовжуються інтенсивні дослідження проблем неперервної освіти (В. Горохова, Л. Коханова, О. Нікітіна Р. Окс, Ф. Філіпов, У. Хілтон та ін.).

Отже, як зазначає Вільгельм фон Гумбольдт, освіта – це процес, який ніколи не завершується. Продовжена/подальша/по життєва/неперервна освіта, на його думку, – це безкінечне пізнання світу під час якого відбувається розвиток особистості. Оскільки людина здобуває освіту не тільки через накопичення знань, а й через досвід, шляхом безпосереднього використання набутих знань на практиці.

Водночас освіта може бути результатом/продуктом освітнього процесу (інкорпорованим культурним капіталом за П'єром Бурдьє), наявність або відсутність якого тісно пов'язана з соціальним статусом. Таким чином освіта виступає, з одного боку, передумовою для успішної участі в суспільних процесах, з іншого боку, навпаки – завдяки інтенсивній участі й подоланню життєвих ситуацій людина навчається впродовж життя.

Філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти має декількох змістових концептів. Зокрема, пролонговане засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Отже, постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу.

Порівняльний аналіз ідей, концептуальних, методологічних основ розвитку неперервної освіти, а також сучасного стану цієї освітньої галузі у Європі та світі дав змогу зробити такі узагальнення:

- 1) перше наукове обґрунтування терміну «неперервна освіта» пов'язано з постаттю англійського педагога Б. Йекслі (1929г.), який запропонував

концепцію «ціложиттєвої освіти» як природного процесу, покликаного сприяти адаптації особистості до змінюваних соціально-економічних умов, потреб життя, ринку праці;

- 2) розширення, поглиблення, конкретизація терміну «неперервна освіта» відбулося за результатами науково-практичних досліджень, висвітлених у працях вчених (Р.Х. Дейва, А. Делеона, Д.Р. Кідда, П. Ленграна, Є. Фор, Ф. Єддінга та ін.);
- 3) неперервна 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 з метою підвищення якості життя т (Р.Х. Дейв, 1973г.);
- 4) неперервна освіта – це головна, усеохоплювана концепція, головний організуючий принцип розвитку системи освіти, об'єднувальний принцип усіх форм (формальної, неформальної та інформальної) освіти (А. Делеон, Д. Кідд, П. Ленгран та ін.);
- 5) провідною метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються (
- 6) концепція неперервної освіти детермінує цілісне вивчення проблем освіти, розроблення їх вирішення в умовах ціложиттєвого процесу соціалізації людини у вертикальному і горизонтальному вимірах (Є. Фор, Ф. Єддінг та ін.);
- 7) концепція неперервної освіти передбачає необхідність інтегрування впливів традиційних освітніх інститутів і просвіти людини; їй притаманні динамічність, гнучкість, альтернативність форм, підходів і засобів навчання (А. Печчеї, Р. Дейв, П. Ленгран, Р. Кід, П. Кірпал).

8) сучасна модифікація теорії неперервної освіти – рекурентна, періодично поновлювана освіта (Б. Хансен., В. Джойан, Х. Рудолф 1973, 1976 рр.).

На думку Н. Ничкало, у сучасних умовах набули розвитку різні підходи до визначення сутності поняття «неперервна освіта» [].

Зазвичай вона розглядається як:

- філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, 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;
- сучасна світова тенденція в галузі освіти;
- парадигма науково-педагогічного мислення.

Підсумовуючи вищенаведені узагальнення вітчизняних і зарубіжних учених не можемо не згадати точку зору відповідно якої неперервна освіта не може розглядатися тільки як сучасна тенденція освіти або обмежуватися аналізом освіти дорослих. Мова йде не лише про надолуження можливих недоліків базової освіти, прискорення професійної адаптації фахівців до швидко змінюваних вимог науково-технічного прогресу. Йдеться про стратегічну фундаментальну ідею розвитку системи неперервної освіти дорослих як особливої цінності, такої як цінність розвитку особистості, суспільства, культури, яка поступово має стає провідним принципом державної політики, визначатися як методологічний регулятор розвитку особистості зокрема, і держави загалом, забезпечувати нову якість розвитку, відкривати принципово нову історичну епоху розвитку суспільства. Нагальність розвитку системи освіти дорослих визначається тим, що рівень освіченості суспільства має випереджувати рівень його розвитку, зокрема, соціальної, виробничої

сфери, економіки. Тоді як «онтологізація духовно-морального розвитку (просвітлення) дорослої людини, здійснюване в межах її сприйняття як суб'єкта духа, людини, яка в складному пошуку гармонії між матеріальним і духовним долаючи в собі «людину» входить в зону надлюдського внутрішнього (божественного) начала і розуміє, що затверджувати у світі треба не себе, а порядок навколо себе»²⁶ (Подобед В.И., Горшкова., с.12).

Провідною метою неперервної освіти є розвиток особистості в періоди як її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту і стабілізації життєвих сил та здібностей, поступового дорослішання і постаріння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації втрачених функцій і можливостей.

1.2 Аналіз базових понять дослідження

З метою з'ясування чинників, що впливають на розвиток системи освіти дорослих загалом, її складових зокрема та підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослим як ваговою підсистемою цієї системи нами було здійснено аналіз поняттєво-термінологічного апарату. Оскільки це широкі, міжгалузеві поняття, які розкривають процесуальні, ціннісні, результативні аспекти функціонування соціальних інститутів суспільства, мають складні, багатофакторні зв'язки з іншими соціокультурними явищами, зазвичай виникають різноманітні й достатньо суперечливі їх трактування. Отже теоретичне осмислення проблеми освіти дорослих вимагає конкретизації її базових категорій.

Підтвердження доцільності такого кроку знаходимо у Ю. Бабанського, який наголошує, що розгляд базових понять дослідження є одним із шляхів

²⁶ Подобед В.И.,

оперативного аналізу стану проблеми, що вивчається. Зокрема, ретельний розгляд основних понять з теми, їх різнобічний аналіз дозволяють досліднику отримати додаткове чітке уявлення про ступінь відображення практики у теорії. При цьому можна виділити центральне базове поняття (їх може бути кілька) та периферійні поняття, які стоять за логікою вище, нижче або поруч з основним²⁷ (Введение в научное, с.48-50).

Використовуючи методологічний підхід до формування понятійно-термінологічного апарату дослідження нами було здійснено такі кроки:

- виокремлено базові поняття та визначення;
- здійснено добір до кожного базового поняття похідних термінів, які ним детермінуються;
- трансформовано міждисциплінарні поняття в систему педагогічного наукового знання.

Формування понятійно-термінологічного апарату дослідження, спирається на методологічні принципи системності, історизму, інтегративності, контекстності, узгодженості та науковості²⁸ (Соколова І.В., с. 13).

Керуючись принципом *системності* визначено базові поняття в системі, через найближчі родовидові відношення, за допомогою лексичних одиниць, близьких або адекватних за своєю семантикою. Принцип *історизму* знаходить відображення у врахуванні соціокультурних, економічних, психолого-педагогічних умов розвитку понять та термінів у певні періоди становлення системи освіти дорослих, її підсистем та складових. Використання принципу *інтегративності* дає можливість сформувати систему методологічних знань про підсистеми освіти дорослих через інтеграцію різних видів наукових знань (педагогічних, психологічних, андрагогічних, економічних, культурологічних тощо). Принцип *контекстності* передбачає аналіз різних трактувань термінів, дозволяє спрямувати алгоритм аналіз у відповідності до логіки вирішення завдань дослідження, а також з урахуванням цілісності об'єкту, предмету і завдань дослідження. Принцип *науковості* актуалізується характером самої

²⁷ Бабанский Ю.К.

²⁸ Соколова І. В.

сфери, до якої належить предмет дослідження – зміст підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Загалом було проаналізовано такі базові поняття: неперервна освіта впродовж життя, освіта дорослих, неформальна та інформальна освіта дорослих, дорослий учень, педагогічний персонал для роботи з дорослими.

Алгоритм аналізу ґрунтується на їх супідлеглості (рис. 1.1).

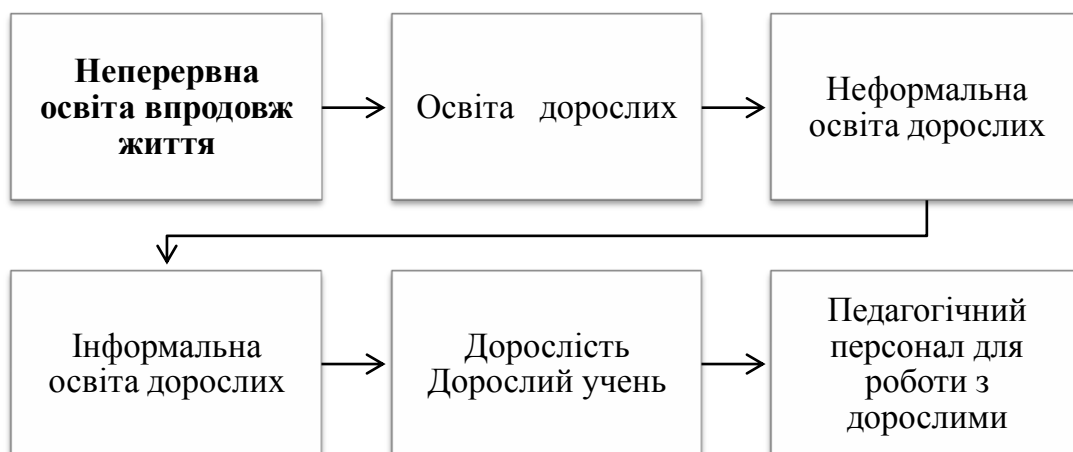


Рис. 1. 1. Алгоритм аналіз базових понять дослідження

Сутнісне наповнення і термінологічне визначення було представлено нами у попередньому підрозділі, отже розпочнемо аналіз із дефініцій, які розкривають специфіку родового поняття освіта дорослих.

1.2.1. Дефініції щодо сутності та специфіки системи освіти дорослих

Приставаючи до аналізу змісту поняття *освіта дорослих*, передусім звернемося до офіційних документів.

Так за визначенням ЮНЕСКО освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують в школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності,

збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку (UNESCO, 1977)²⁹.

У більш пізньому документі ЮНЕСКО подається дещо змінене, але дуже подібне визначення, де освіту дорослих по трактовано як ключовий компонент навчання упродовж життя, що охоплює всі форми освіти і навчання, що спрямовані на забезпечення можливостей для дорослих брати участь у житті їх суспільств та сфері праці. Вона означає усі види навчального процесу: формальне, неформальне та інформальне навчання, що наявні у суспільстві, в якому проживають дорослі, розвивають і збагачують свої здібності для життя та роботи, як у своїх власних інтересах, так й для користі громади, компанії і суспільства³⁰.

У Європейських рекомендаціях з неперервної освіти також наголошується, 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 здібностей³¹ (UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education, 2015, с. 2).

У міжнародному звіті, підготовленому Eurydice «Неперервна освіта і навчання» (2015), зазначено, що освіта дорослих – це загальна чи професійна

²⁹ Thinking .

³⁰ UNESCO

³¹ Recommendation

освіта, яку здобувають дорослі після первинної освіти чи навчання з професійною та/чи особистою метою, яка націлена на:

- забезпечення загальної освіти дорослим за темами, що їх цікавлять (наприклад, у відкритих університетах);
- забезпечення компенсаторного навчання з базових навичок, які особи могли не здобути раніше під час свого первинного навчання (читання, вміння працювати з цифрами);
- надання доступу до тих кваліфікацій, які 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 (с.150)³².

Подібне визначення освіти дорослих представлено у Глосарії 2³³ (с.5) та матеріалах 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 приводить до набуття ними нових знань та навичок (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.³⁴

На Європейському рівні існує 2 термінологічних довідники, в яких описано концепти *формальної, неформальної та інформальної освіти*: 2 видання CEDEFOP 2004 р. та 2008 р. та довідник «Класифікація Навчальних видів діяльності», виданий Eurostat у 2006 р. Визначення, подані в останньому довіднику, базуються на глосарії «Міжнародний стандарт класифікації освіти» 1997 р. (ЮНЕСКО 1997). Крім того, в рамках ініціативи Європейської комісії існує також «Дослідження з європейської термінології в освіті дорослих для загального розуміння та моніторингу сектора» (NRDC 2010), в якому

³² Adult

³³ European

³⁴ European

запропоновані визначення освітніх ланок базуються на прийнятих визначеннях CEDEFOP³⁵.

Отже у довіднику CEDEFOP за 2008 р. зазначено, що *формальна освіта* – це навчання, що має місце 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 як навчання. Як правило, вона приводить до підтвердження результатів та отримання документу про освіту (CEDEFOP 2008, с.5)³⁶. Тоді як *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 як навчання (там само, 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, що відбувається без усвідомлення його учнем як навчання (там само, с. 133).

Довідник Євростату «Класифікація видів навчання» (Classification of Learning Activities – CLA) пропонує 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. В деяких країнах верхні щаблі цієї драбини є організованими програмами одночасної праці та навчання неповного дня у шкільній та університетській системах: такі програми відомі як «дуальна система» чи під відповідними термінами цих країн (Eurostat 2006, с.13)³⁷.

³⁵ NRDC

³⁶ CEDEFOP.

³⁷ Eurostat.

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. В залежності 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 (там само, с.13).

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

У цьому довіднику запропоновано ще один термін «*випадкове навчання, освіта*», яке визначається, як неусвідомлене, мимовільне навчання особи. Таке навчання не враховується у статистичних даних.

Цей термін також представлено у Глосарії 2. Його по трактовано таким чином: Випадкова освіта/навчання може мати місце у щоденному житті. Це діяльність, яка не планується наперед і не пов'язана з особливим чи специфічним місцем (наприклад, класна кімната) чи з особою-провідником (наприклад, учителем). Випадкове навчання може вважатися природнім навчальним механізмом. Учні можуть просто не усвідомлювати, що вони вивчили щось. (Примітка: у Глосарії 1 таке навчання вважалося синонімічним з «інформальної освітою/навчанням») (с.12)³⁸.

В офіційних виданнях та у наукових працях використовуються терміни *освіта упродовж життя, освіта шириною в життя*, які наголошують важливість безперервної освіти людини та констатують увагу на її складових.

³⁸ European

Зокрема у Глосарій 1, Глосарій 2 та термінологічному довіднику *CEDEFOP* є такі визначення: *Освіта упродовж життя* – це усі види навчальної діяльності, що здійснюються упродовж життя людини, результатом яких є покращення знань, ноу-хау, навичок, компетентностей і/чи кваліфікацій для особистих, суспільних і/чи професійних причин³⁹; ⁴⁰; ⁴¹ (Глосарій 1, с.45; Глосарій 2, с.10, *CEDEFOP*).

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 (Глосарій 1, с.46; Глосарій 2, с.10, *CEDEFOP*).

У багатьох наукових розвідках було зроблено спробу щодо визначення поняття освіта дорослих. Наприклад, П. Джарвіс (P. Jarvis) зазначав, що освіта дорослих це «будь-яка навчальна діяльність, в якій беруть участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими соціально зрілими особистостями»⁴² (*Jarvis P. Adult and*, с. 53). Визначення показує, що автор не відокремлює формальну та неформальну освіту. Головним критерієм тут виступає соціальна зрілість та готовність індивіда продовжити навчання. Розмірковуючи над проблемою змісту концепції освіти дорослих, П. Джарвіс підкреслює визначальну роль 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»⁴³ (*Jarvis P*, с. 53).

Д. Легге (D. Legge) звертав увагу на велику кількість визначень поняття освіти дорослих ще у 70-80 рр. ХХ ст., які за своєю сутністю були як дуже тотожними, так і альтернативними. Він висловив прогностичне міркування

³⁹European

⁴⁰ European

⁴¹ CEDEFOP. T

⁴² *Jarvis P.* p.

⁴³Jarvis P.

про охоплення у майбутньому освітою дорослих усіх форм навчання, що уможливить універсалізувати це поняття. Аналізуючи терміни, що окреслюють поняття «освіта дорослих», він виділяє риси об'єднувальні для усіх визначень:

- 1) характеризують навчання дорослих як пролонгований тривалий процес, в якому основна увага зосереджена 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 включає різні форми та типи освіти, а не лише формальної⁴⁴ (Legge D., с. 17–18).

Вчений 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, 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 (там само, с. 20).

Нині відбулася інституціоналізація різних, у тому числі, й не існуючих раніше, форм освіти. Отже вчені різних країн намагаються конкретизувати зміст цих форм навчання.

У контексті нашого дослідження важливим є узагальнення дослідників про те, що «навчання впродовж життя – це уся навчальна діяльність, що здійснюється протягом життя людини, з метою підвищення рівня знань, кваліфікацій, компетенції в рамках особистісної, громадянської, соціальної й відповідно професійної сфери розвитку. Зміст цієї дефініції відображає весь

⁴⁴ Legge D.

спектр навчання, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання»⁴⁵ (Mitteilung der Kommission, с. 17, 58).

Як правило, формальне навчання дослідники трактують як таке, що зазвичай здійснюється у навчально-освітніх закладах, є структурованим (відносно навчальних цілей, навчального часу, навчального забезпечення) та завершується видачею сертифікату. Мета формального навчання визначається з позиції учителя (там само, с. 57). Тоді як неформальна освіта – відбувається не у навчальному або професійно-освітньому закладі та не завжди завершується видачею сертифікату. Тим не менше може бути систематичною відносно навчальних цілей, часу і навчального забезпечення, тоді як її мета визначається з позиції учня (там само, с. 58). Інформальне навчання – здійснюється у повсякденному житті, на робочому місці, у колі сім'ї чи у вільний час, є неструктурованим (відносно навчальних цілей, навчального часу, навчального забезпечення) і зазвичай не завершується видачею сертифікату. У більшості випадків спонтанне» (там само, с. 57).

У зазначеному контексті доцільно навести точку зору професора Берлінського технічного університету Б. Овервіна, на думку якого головною метою окреслення дефініцій формального-неформального-інформального навчання є практичне врегулювання умов (особливо на робочих місцях) на основі компромісу держав-учасниць освітньої політики ЄС⁴⁶ (Overwien B. 2005, с. 346).

Оскільки зміст поняття *«формальна освіта»* достатньо ґрунтовано представлено у наукових розвідках і офіційних документах, тоді як *«неформальна освіта»* хоча і набуває дедалі більшої аргументації у змісті навчання впродовж життя, вимагає, нашу думку, більш глибокого аналізу. Окрім того суттєве розгалуження неформальної освіти, яке спостерігається останніми роками, вимагає відповідної підготовки педагогічного персоналу, що й становить предмет нашого дослідження.

⁴⁵ Mitteilung

⁴⁶ Overwien B.

Термін «неформальна освіта» (non formal education) використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей. На думку зарубіжних експертів, цей термін набув поширення при характеристиці освіти країн, що розвиваються, не випадково. У цих країнах офіційна система освіти є доступною лише для невеликої частини населення, тоді як неформальна освіта створює більш дешевий та доступний шлях до освіти усім, навіть найбільш бідним, прошаркам населення. 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 діяльності⁴⁷ (Митина А, 2004, с. 168).

У 50-х рр. ХХ ст. у європейському освітньому просторі було розпочато дискусію щодо коректності використання термінів «неформальна освіта», «неформальне навчання» та сутнісних особливостей самого явища, проте через певний час поняття набули поширення в контексті розвитку освітньої політики, зокрема у документах таких організацій, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий Банк⁴⁸ (Overwien В., 2004, с. 52). Термін «неформальна освіта» набув наукового впровадження у 70-х рр. ХХ ст. на тлі розгорнутого наукового дискурсу щодо всесвітньої кризи освіти, глибини кризової освітньої ситуації, ступеня радикальних перетворень в освіті⁴⁹ (Климов С. 1998, с. 18).

При вивченні процесів, що відбуваються у неформальному навчанні вчені виокремлюють на два напрями. Перший – з позиції суб'єкта навчання, який бере на себе ініціативу у встановленні взаємозв'язків, визначає зміст навчання, вступає у нові відношення, виходить за межі повсякденної конфронтації, тоді як другий – торкався впливу навколишнього оточення.

⁴⁷ Митина А. М.

⁴⁸ Overwien

⁴⁹ Климов С. М

Навчальне середовище є провідним у визначенні основних питань щодо суб'єктів навчання⁵⁰ (Overwien B., 2005, с. 347).

Слід підкреслити й недостатність теоретичної розробленості проблеми. Зокрема у науковій літературі часто знаходимо різні, а іноді доволі суперечливі визначення, що відображають специфіку неформальної освіти.

Зокрема, неформальну освіту визначають як: освіту дорослих поза межами освітньої установи, продовжену освіту, освіту впродовж життя, university adult education extension classes, non formal education, adult education beyond the walls тощо.

Зауважимо, що у попередні роки визначилася тенденція щодо переваг у використанні поняття «неформальне навчання», аніж «неформальна освіта». Для нас важливим є зауваження Б. Овервіна про те, що й нині ці терміни використовуються як тотожні оскільки не мають чіткого розмежування⁵¹ (Overwien B., 2005, с. 52).

Неформальна освіта – це навчальна діяльність, зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до набуття необхідних знань, вмінь, відбувається за межами програм освітніх закладів. Тобто неформальна освіта охоплює усе навчання поза програмами формальних освітніх закладів і програм⁵² (Livingstone D.W., с. 15–23). Її провідними ознаками є: 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 практиці⁵³ (Dohmen G., 2001, с. 32). Доволі часто неформальну освіту розглядають як безпосереднє навчання у процесі відповідної професійної діяльності, хоча в цих умовах має місце зовсім інший контекст освітнього процесу⁵⁴ (Overwien B., с. 339). Переважно неформальне навчання відбувається неконтрольовано в

⁵⁰ Overwien B.

⁵¹ Overwien B.

⁵² Livingstone D.W.

⁵³ Dohmen G

⁵⁴ Overwien

повсякденному житті, у кожній спільній діяльності, що має соціальний, родинний, комунікативний чи професійний контекст⁵⁵ (Hungerland B., 2004, с. 52).

На думку учених, неформальна освіта це будь-яка неструктурована, незапланована навчальна діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини; навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, проте не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю⁵⁶ (Colley H., с. 63).

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 – відсутність єдиних, певною мірою стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності. Ця сфера освітньої практики зазвичай зорієнтована на поповнення знань і умінь в галузі аматорських занять, розваг, з метою розширити культурний кругозір й набути знання і уміння, необхідні у побуті, в сфері міжособистісного спілкування, для компетентної участі в різних видах соціально значимої діяльності»⁵⁷ (Огарев Е. 2004, с. 62-63).

На думку С. Клімова, неформальна освіта посідає проміжну позицію між полюсами формальної та інформальної освіти й на відміну від останньої є усвідомленою, певною мірою організованою й керованою⁵⁸ (Климов Е., 2004, с.12). Водночас, функціонуючи поза межами формальної освіти й, позбавлена від жорстких правил, регламентів й узгоджень, неформальна освіта орієнтується на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення (рис.1).

⁵⁵ Hungerland B.

⁵⁶ Colley H.

⁵⁷ Огарев Е. И.

⁵⁸ Климов С.М.

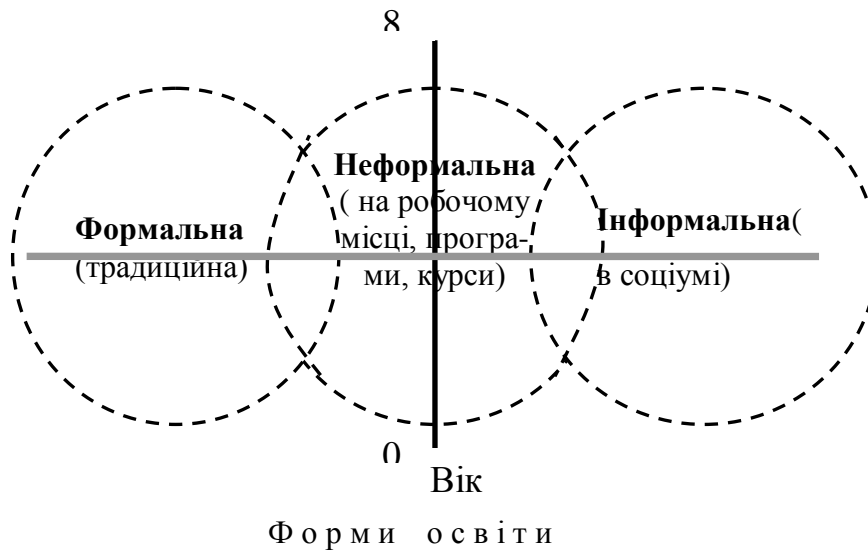


Рис.1. 2. Неформальна освіта дорослих в структурі освіти впродовж життя

У процесі наукового пошуку ми знайшли такі визначення неформальної освіти:

1. Неорганізоване навчання, немає жодного з параметрів, притаманних формальному навчанню⁵⁹
2. Освіта, що здійснюється не в межах навчальних програм або навчальних закладів⁶⁰.
3. Неорганізоване навчання, програма і курси, завершення яких не супроводжується отриманням сертифікату, що дає право займатися професійною діяльністю за профілем їх змісту. Зазвичай це аматорські заняття, захоплення в певній галузі науки або мистецтва, спрямовані на розширення культурного світогляду⁶¹
4. Охоплює широкий діапазон соціальних й етнічних цінностей. Зокрема, права людини, толерантність, забезпечення миру, солідарність й соціальна справедливість, діалог поколінь, гендерна рівність, демократичне громадянство й міжкультурне вивчення⁶².

⁵⁹ Воронин А. С.

⁶⁰ Кузнецова И.

⁶¹ Основы андрагогики :

⁶² Неформальное

5. Діяльність, яка явно не визначена як навчання (з точки зору задач, терміну навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить суттєвий навчальний елемент⁶³.

Важливим впливовим чинником, що активно сприяє поширенню неформальної освіти, є формування нових вимог до результатів навчання. За таких умов монополія формальних навчальних структур втрачає силу й без неформальної освіти не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів.

Проблема неформальної освіти є не новою для педагогічної науки. Її сутність як складової неперервної 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 Л. Колесніченко, Р. Римкус та ін. Принципи неперервності неформальної освіти обґрунтовували у своїх дослідженнях С. Вершловський, В. Взятишев, В. Горова, Р. Даве, П. Ленгранд, Э. Фор, Х. Гуммель, Г. Коптаж, Ф. Кумбс, Н. Розов та ін., систему активних методів навчання, використовуваних у неформальній освіті, розкрито у наукових розвідках М. Леві, І. Лернер, Т. Кудрявцева та ін.

Шведський вчений Г. Блід 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.). Стародавні греки збиралися у маленькі групи та обговорювали різні філософські теми. Деякі ідеї були спірними й навіть визнавалися небезпечними для грецької держави. Як відомо, Сократ, центральна фігура діалогів, був засуджений до смерті за свої ідеї. Платонівські діалоги довели більшу віру людей у здоровий глузд народу, ніж в офіційні положення. Вони показують також критичний підхід, коли проблема оцінюється дорослими у дружній атмосфері та із взаємною повагою⁶⁴.

⁶³ Bjornavold J.

⁶⁴ Blid H.

Ретроспективний аналіз проблеми показує, що установи неформальної освіти тривалий час 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 чинності неперервної освіти та її співіснування з формальною викликало гострі суперечки. Однак, за твердженням Білета, обидві форми освіти, маючи певні відмінності, в жодному випадку не заперечують, а, навпаки, доповнюють одна одну⁶⁵.

Аналіз наведених трактувань дефініції «неформальна освіта» дає підстави для висновку щодо наявності таких характерних ознак: організованості, систематичності, доповнюваності знань, здобутих на попередніх етапах навчання. Можна також констатувати, що на відміну від формальної освіти, яка за сутнісним призначенням передбачає державні або поза державні форми управління й контролю, неформальна освіта здебільшого ґрунтується на рівні конкретних суб'єкт-суб'єктних відносин й фактично залишається поза межами державного регулювання. Неформальна освіта – це різноманітні, гнучкі за організацією і формами освітні системи, орієнтовані на конкретні потреби та інтереси тих, хто навчається, має ознаки організованості, доповнюваності щодо попередньо набутих знань, 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 задовольняти особистісні потреби й запити соціуму, мобілізуючи його природну здатність до самовдосконалення, внутрішнього духовного зростання. Водночас неформальна освіта стає умовою та спонукальним чинником цього зростання.

⁶⁵ Billets P.

За таких умов однією з важливих функцій неформальної освіти стає уможливлення психологічного захисту від деструктивного впливу суспільства, оскільки у процесі розвитку власної пізнавальної активності, людина реалізує себе, своє позитивне ставлення до оточуючого світу, самої себе, інших людей. У такий спосіб доросла людина захищає себе від руйнівних тенденцій особистісної самореалізації в таких негативних видах діяльності як суперництво, агресія тощо. Саме у межах неформальної освіти, як стверджує М. Махлін, можуть бути зреалізовані методи, форми й зміст, які через певні причини, не можуть набути реалізації у формалізованій освіті⁶⁶ (Махлин М., 2000, с.144-152).

Зауважимо, що нині система неформальної освіти у розвинених країнах посідає один щабель з формальною, а подекуди й вищий, оскільки саме тут людина знаходить оптимальні умови для творчого особистісного розвитку.

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. Монополія формальних навчальних структур вже не має такої сили й без неформальної освіти вона буде неповною, не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів. Це можна пояснити постійними змінами на ринку праці, що передбачають постійне оновлення професійних компетентностей через зміни у професійній діяльності.

Таким чином, специфіку системи 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; різною приналежністю до професійної сфери; гнучкою системою форм і методів навчання, що обумовлюють реалізацію індивідуальних освітніх потреб особистості.

⁶⁶ Махлин М. Д. //

1.2.1. ДОРОСЛІСТЬ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ АНДРАГОГІКИ

Проаналізуємо дефініцію «дорослість» як базову категорію андрагогії. Оскільки андрагогіка – прикладна наука, отже аналіз категорії «дорослість» має не лише теоретичне, але й практичне значення. Слід зазначити, що саме дефініція «дорослість» серед усіх категоріальних понять андрагогії є одним із найбільш дискутованих і невизначених.

Важливість визначення сутнісних характеристик дорослої людини на відміну від інших вікових категорій для адекватної організації навчання визнається практично усіма і вітчизняними (С. Архипова, О. Аніщенко, О. Ткаченко, І. Сагун, О. Огієнко та ін.), і зарубіжними вченими (С. Змеєєв, С. Вершловський, І. Колеснікова, А. Роджерс, М. Ноулз, П. Джарвіс, М. Тайт та ін.).

Так на думку американських вчених Ш. Мерріам і Р. Каффарелла саме «природа дорослих, які навчаються і характерні риси навчання дорослих відрізняють освіту дорослих від інших видів навчання. Для оптимізації процесу навчання особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень»⁶⁷ (Merriam, Sh.B., , Caffarella, R.S. 1999).

Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством. Існує достатньо велика кількість визначень дорослості, в основі яких містяться соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники.

Як зазначає М. Громкова, така невизначеність вимагає подальшого аналізу й осмислення. Вчена пропонує за основу аналізу взяти очевидну тезу про те, що дорослий є суб'єктом взаємодії з навколишнім світом як природа

⁶⁷ Merriam, Sh.B.,

(«біо»), суспільство («соціо») і духовний простір («дух»)⁶⁸ (Громкова М., 2005, с.46), важливі на його життєвому шляху.

Зазначимо, що в філософському сенсі ця категорія досліджена недостатньо. Проте, саме філософський контекст «дорослості» дозволяє дослідити життєвий простір дорослої людини як універсальний феномен культури, що може виявлятися й зреалізуватися в різних способах буття, наприклад, у праці або освіті, 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.

Філософсько-методологічна реконструкція онтологічних підстав дорослості на основі аналізу різних філософських текстів дозволила сформулювати основні ідеї в усвідомленні дорослості в класичній філософській традиції⁶⁹ (Игнатова Н.Ю., 2005, с.5):

- дорослість можна розуміти як особливу духовну або соціальну сутність людини (Платон, К. Маркс);
- дорослість, як така, володіє характеристиками Абсолюту, їй притаманні межі досконалості, універсальна причетність до вічного, це вершина людського буття (І. Кант, Г. Гегель і ін.);
- дорослість може бути усвідомлена 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.

Теоретичний аналіз дорослості дозволяє виокремити тенденції, що розкривають її як тотожну сутності людини, а відтак дозволяють їй виступати суб'єктом процесу спадкоємності у зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокін) або найважливішим соціальним чинником, що забезпечує

⁶⁸ Громкова М.Т.

⁶⁹ Игнатова Н.Ю.

стабільність суспільства (М. Вебер, Б. Ананьев, Л. Коган), оскільки саме дорослій людині притаманні особливі психофізіологічні властивості (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт).

Зазвичай дорослість характеризують з соціальної і юридичної позицій: як можливість дотримувати норми й правила соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь в соціальних інституціях тощо), нести відповідальність за власні рішення і вчинки. Дорослість також є категорією психологічною, оскільки ураховує власне ставлення людини до віку, усвідомлення власної приналежності до певної вікової категорії.

Входження у дорослий вік залежить від місцевого законодавства. Супроводжується наданням таких прав як водіння автомобіля, споживання алкоголю, самостійний виїзд закордон, участь у політичному житті⁷⁰ (Дорослість. Вікіпедія). Визначення дорослості, що має такий соціальний контекст, є достатньо поширеним. Зокрема, на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. було зазначено, що дорослою є кожна людина, визнана такою у суспільстві, до якого вона належить. Хоча таке тлумачення, на нашу думку, по суті нічого не визначає, в певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство. З позиції фізіологів дорослість означає оптимальне функціонування усіх систем організму, оскільки зовні у дорослої людини досягається оптимум, змінюється функціонування кістковою, м'язової, нервової та інших систем.

За В. Далем (Даль .И. 1978, с. 200) термін *дорослий* характеризує «людину, яка досягла повного тілесного розвитку і росту, увійшла в усі роки, змужніла, зріла, повнолітня». «Доросла людина, – пише російський психолог І. Ільїн, – 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

⁷⁰ Даль В.

самостійність⁷¹ (Ильин И.А). З позиції С. Змеєва доросла людина – це «особа, якій притаманні фізіологічна, психологічна, соціальна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень свідомості, які є достатніми для відповідальної і самокерованої поведінки»⁷² (Змеєв С.И. Андрагика: основы теории, с.81).

Отже доросла людина – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна, ментальна зрілість. Доросла особистість має певні знання й уміння, що дозволяють їй приймати рішення. Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

На думку М. Ноулза, дорослою вважається людина, якщо вона почуває себе відповідальною за своє життя, поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо (соціологічний контекст), та людину з самосвідомістю є дорослого⁷³ (Knowles M.S. The modern , с. 24).

Натомість Г. Даркевальд (Darkenwald, с. 57) вважає дорослою людину, яка вийшла з ролі учня за денною формою навчання (дитячої і підліткової соціальної ролі) і прийняла на себе ролі працівника, дружини, батька. Дорослий – це людина, яка грає соціально значимі продуктивні ролі і несе відповідальність за власне життя⁷⁴. Отже у даному визначенні дорослість ототожнюється не стільки з віком скільки із соціопсихологічними чинниками, які усвідомлюються самою людиною, визнаються суспільством і виявляються у суспільному житті.

Ю. Кулюткін стверджує, що дорослий, це передусім сформована особистість, здатна до самостійного прийняття рішень у відповідності до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності. Доросла людина веде

⁷¹ Ильин И.А.

⁷² Змеєв С.И.

⁷³ Knowles M.S.

⁷⁴ Darkenwald G.G.

веде самостійне професійне і суспільне життя, приймає самостійні рішення, активно регулює свою поведінку⁷⁵ [Кулюткин Ю.Н., 1995, с. 36). Отже, у визначенні дорослості має бути присутнім такий критерій як самооцінка людини. М. Ноулз наголошує, що основою нашого ставлення до людини як до дорослої є її «доросла» поведінка та її власне сприйняття себе як дорослої особистості⁷⁶ (Knowles M.S. 1980. Період дорослості, на його думку, починається тоді, коли людина починає сприймати себе певною мірою самокерованою, автономною («self- directing»).

На нашу думку, цікавими є висновки французьких психологів, отримані за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій перехід від юності до дорослості, що дозволило виявити дві групи позицій. Так, для одних дорослість означала розширення власного «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю й відповідальності, тобто можливість самореалізації. Інші, навпаки, підкреслювали примусову пристосовуваність до обставин, втрату попередньої розкутості, свободи у висловлюванні почуттів тощо. Дорослість для них – не набуття, а втрата. У першому випадку ми бачимо активне, творче «Я», втілене у своїх діяннях, у відношеннях з іншими людьми, а в другому – пасивне «Я», як усвідомлена залежність зовнішніх сил і обставин. Таке самоусвідомлення – результат не тільки вікового чинника, скільки особистісного. У такому контексті суголосною можна вважати думку А. Джарвіса, який визначає дорослу людину за трьома критеріями: біологічного віку, визначенням віку дорослої людини згідно з чинним законодавством, власним відчуттям дорослості, манерою поведінки; місцем у соціумі⁷⁷ (Jarvis P. International 2007).

А. Роджерс наголошує, що доволі часто дорослість розглядається як ідеал, до якого усі прагнуть, проте, який зазвичай є недосяжним. У контексті нашого дослідження особливо цінним є думка вченого про те, що процес

⁷⁵ Кулюткин Ю

⁷⁶ Knowles M.S.

⁷⁷ Jarvis P.

навчання дорослої людини слід будувати таким чином аби посилювати й розвивати зазначені особливості. «Якщо зміст занять й інших навчальних заходів, а також використовувані при цьому методи не спрямовані на те, аби допомогти слухачам стати більш зрілими, менш наївними, більш рішучими, то ми спростовуємо дорослу природу тих, кого ми вчимо»⁷⁸ (Rogers, A. 2002). Суголосну думку знаходимо у інших західних андрагогів, які зокрема переконані, що результативність навчання знаходиться у безпосередній залежності від підбору навчального матеріалу, релевантного по змісту і формам презентації дорослим учням⁷⁹ (Daines, J., 1997).

Отже дорослість можна визначити як період поступального розвитку людини, який є найбільш сприятливим для досягнення зрілості особистості. Таке визначення ґрунтується на смисловоїй диференціації понять «дорослість» і «зрілість», що вказує на відмінність дефініцій, хоча, зазвичай, у психологічній літературі ці терміни використовуються як синоніми. Водночас дорослість не завжди передбачає початок зрілості, й навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості може бути притаманне зріле ставлення до життя. Однак, враховуючи гетерохронність зрілості, така заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних з тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не співпадає з її зрілістю громадянською. Таким чином дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості.

За часом період дорослості є значним відрізком життя людини, що спонукало до численних наукових розвідок даного періоду. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології – акмеології, яка має декілька поглядів на даний період, у тому числі й на дорослість, як вікове поняття, не пов'язане з поняттям «зрілість».

⁷⁸ Rogers,

⁷⁹ Daines, J.,

Зрозуміло, категорія дорослості передбачає зростання людини, оскільки дорослими не народжуються. Отже, за критерієм часу можна розділити тенденцію зростання дихотомічно: доросла людина – недоросла людина. Так, Б. Ананьєв вважає дорослими людей, вік яких знаходиться в проміжку від 21 до 65 років, Ю. Кулюткин – від 16 до 70, а О. Степанова – від 18 до 40 років. Як бачимо, існують суттєві розбіжності в поглядах на встановлення меж дорослості.

На думку А. Реан, дана ситуація обумовлена суб'єктивним самовідчуттям і об'єктивними показниками розквіту сил людини, які визначаються не стільки хронологічним віком, скільки різними чинниками: соціоекономічним статусом, освітнім рівнем, специфікою професійної діяльності тощо⁸⁰ (Реан, А.А., Коломинский Л. 2007)

У сучасній психології розвитку особистості дедалі більше закорінюється точка 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 діяльність⁸¹ (Крайг Г., 2008).

Увесь період дорослості доцільно поділити на ряд етапів, які також не мають чітко обкреслених рамок Так Г. Крайг виокремлює три стадії дорослості: рання дорослість –20-40 років, середня дорослість – 40-60 років і пізня дорослість від 60 років і далі. Хоча є й інші міркування щодо ранньої дорослості. Зокрема, 21-25 років (Bromley D., 1966); 17-25 років (Birren, 1964); від 20 до 25 років (Erikson E., 1963); від 20 до 40 років (Kraig G., 2006).

У сучасному суспільстві прийнято період життя людини поділяти на три періоди: недорослість, дорослість, похилий вік (рис. 1).

Недорослість

Дорослість

Похилий вік

⁸⁰ Реан, А.А.,

⁸¹ Крайг Г. Психология развития: [текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.

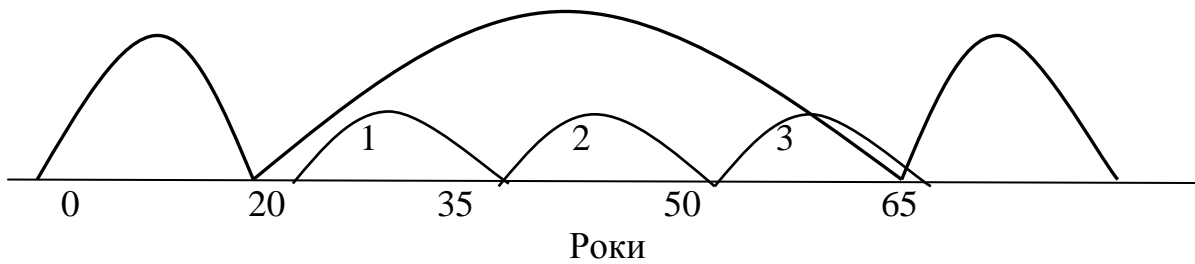


Рис. 1. 3. Вікові періоди життя людини

Отже хронологія показує, що до категорії недорослих людей потрапляють і діти, і люди похилого віку, тобто ті, хто знаходяться на початку й в кінці життєвого шляху. Таким чином, маємо циклічний підхід до аналізу людського життя та її вікового становлення, де дорослість посідає центральне положення.

Проте, враховуючи факт гетерохронності (різночасності), гетеротопності (різномісцевості) і гетеромірності (різномірності) розвитку людини як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівні, для людей не лише різних поколінь, але й тих, які належать до одного покоління, функціональний вік визначити вельми складно⁸² (. 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 і більше років, а одружуватися й розлучатися впродовж всього життя.

Таким чином, сам по собі хронологічний показник віку, не в змозі висвітлити істотні особливості контингенту дорослих, відтак дорослість – це не стільки вік, скільки соціальний статус. Отже, стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників:

- хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю;

⁸² Крайг Г.

- психофізіологічна зрілість;
- соціальна зрілість;
- повна громадянська дієздатність;
- економічна самостійність;
- залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці.

Окреслені чинники дають підстави визначити дорослу людину як особу соціально сформовану, здатну до самостійного й відповідального ухвалення рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності з самостійним життям (професійним, суспільним, особистим).

Дорослість характеризується психологами 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 життєвої мети.

На стадії дорослості розвиток людини залежить від низки чинників: ступеня й продуктивності його соціальної активності, досягнутого 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 перепадає 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 сенсibiliзуючих чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід. Так, Б. Ананьєв висвітлюючи умови сенсibiliзації функцій, підкреслює роль інструментально-технічного оснащення

діяльності і комунікацій⁸³ (Ананьев Б.Г., 2001). У процесі трудової діяльності в зрілі роки досягнення вищих рівнів функціонального розвитку стає можливим лише через визначення психічних функцій в умовах оптимального навантаження, посиленої мотивації, операційних перетворень. Одночасно рівень функцій, які не мають відповідних умов у молоді роки, поступово знижується.

За Маслоу, по мірі того, як людина задовольняє своє основні фізіологічні потреби – в їжі, безпеці, турботі тощо їх місця посідають 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'єкту, тоді як 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 їх втілення 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 самосприйняття 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 взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків, їй притаманне усвідомлення власної дорослості. Тоді

⁸³ Ананьев Б.Г.

дорослість можна розуміти не тільки як певний період життя людини, а, передусім, особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Водночас в конкретний момент свого життя кожній дорослій людині притаманний різний ступінь розвитку вищезазначених сутнісних характеристик. Отже у різновіковій дорослій навчальній аудиторії завжди присутні люди, у яких ці характеристики дорослості мають різний ступінь сформованості, що безумовно створює додаткову складність в організацію навчального процесу і обов'язково має ураховуватися педагогічним персоналом при здійсненні навчальної діяльності.

У цьому контексті вважаємо за потрібне конкретизувати зміст понять дорослий учень.

Зокрема в офіційному довіднику *Adult Education and Training in Europe* дорослий учень – це особа, якій виповнилося 18 років і яка вже закінчила своє первинне навчання чи освіту. Молодші особи, яким є 16 чи трохи більше, також вважаються дорослими учнями, якщо вони отримують таке ж забезпечення, що і 18-літні та старші (*Adult Education and Training in Europe* с. 150)⁸⁴.

У Глосарії з освіти дорослих запропоновано 2 визначення. Визначення перше трактує дорослого учня як будь-яку особу віком 16 чи більше років, яка завершила свою первинну освітню та навчальну систему (Примітка: це визначення є прагматичним для Європейських цілей і базується на тому факті, що 16 років є віком зрілості у деяких Європейських країнах, наприклад Шотландії, а міжнародні дослідження з освіченості дорослих охоплюють вікові рамки від 16 до 60, 64 чи 65 років) (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 дорослий учень по трактовано як будь-яку особу віком 16

⁸⁴ Adult

років чи більше, яка бере участь у освіті/навчанні дорослих (с.5)⁸⁵

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

Урахування різних точок зору, дало підстави для висновку про те, що загалом доцільно виокремити три категорії дорослих осіб, які навчаються, і яких з повним правом можна назвати «дорослими учнями» (хоча в Україні цей термін ще не набув усталеності й не завжди сприймається адекватно).

По-перше, це студенти, які за віковим статусом підпадають у категорію «рання дорослість» (від 18 до 35 років). Вчені вбачають у цьому певний парадокс, оскільки за фізичним розвитком, соціальними ролями, політичним правам студенти – це дорослі люди, а за способом життя – діти (фінансово залежать від батьків, не поспішають брати на себе відповідальність за свої дії і вчинки та ін.). Отже є підстави для внесення суттєвих корективів у їх навчання. 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 як навчаються, становлять особи із *педагогічною освітою* – вчителі й викладачі. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців із педосвітою, 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 тих чи інших обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти. Вони мають різний соціальний і професійний досвід, різну мотивацію до навчання, їм

⁸⁵ European Adu

притаманна самостійність, назріла потреба у навчанні, виражена практична спрямованість знань. Оскільки навчання стає дедалі більше не тільки потребою, але й модою або способом життя соціально-вікова палітра учасників цієї категорії є надзвичайно широкою.

1.3. Тендеції розвитку освіти дорослих

На думку учених, в умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність удосконалення освіти дорослих як соціального інституту, який можна вважати одним з найбільш впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства⁸⁶ (Тонконогая Е.П., с.16).

Передусім сенс освіти дорослих можна пояснити її спрямованістю на усунення наявних суперечностей між (Рис. 1):

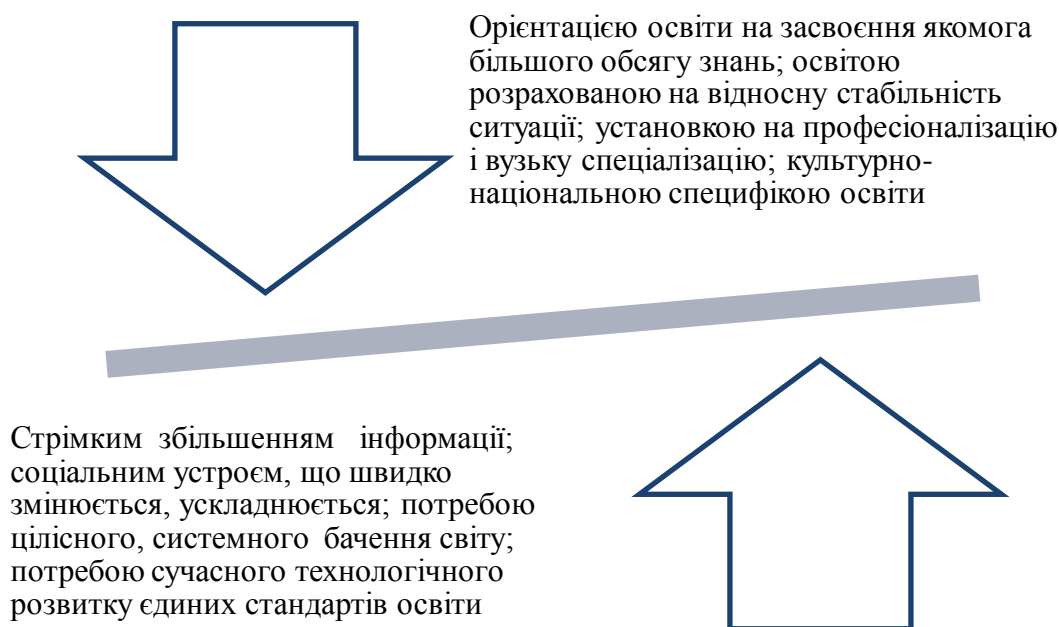


Рис. 1. 4. Освіти дорослих у розв'язанні сукупності суперечностей

⁸⁶ Тонконогая Е.П.

З урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації України 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 та відсутністю юридичного, фінансового й науково-методичного забезпечення.

Призначення сфери освіти дорослих у вузькому контексті полягає в забезпеченні кваліфікації відповідного рівня. Тоді як у широкому значенні вона покликана забезпечити доступ до освіти, відкритість освіти як у горизонтальній, так і вертикальній площинах, якість освіти, що гарантує конкурентоспроможність й мобільність дорослих тощо. У цьому сенсі освіта дорослих по відношенню до конкретної особистості реалізує такі функції:

- використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (*соціальна*);
- регулювання відносин у швидкозмінюваному зовнішньому середовищі (*адаптивна*);
- доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (*інформаційна*);
- компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (*компенсаційна/компесанторна*);
- оволодіння новими методами, способами дій (*розвиваюча*).

Освіта дорослих вирізняється гнучкістю й динамічністю, швидко реагує на усі сучасні соціальні вимоги та особистісні потреби дорослої людини. Отже

узагальнене значення освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства можна репрезентувати такими чинниками:

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

Постає природне питання: «Чому саме зараз проблема освіти дорослої людини набула такої актуальності»? По-перше, як відомо, означена проблема загострюється у кризових умовах життя суспільства, коли відбувається зміна потребнісно-мотиваційних і ціннісно-регулятивних механізмів освітньої діяльності, що ініціює активність суб'єкта, його здатність проявляти інтелектуальну і духовну самостійність в умовах розрізнених культурних орієнтирів і змінюваних освітніх тенденцій. По-друге, важливого значення зростання ролі навчання впродовж життя набуває і через ускладнення соціального середовища, що вимагає постійно обирати рішення. Відтак чим більше людина матиме інформації, чим вищим буде рівень його освіти, тим більш свідомим буде його рішення, прийняте на підставі власної поінформованості й знаннях. По-третє, це пов'язано із об'єктивною потребою постійно впроваджувати нові технології, які виникають у наслідок невпинного науково-технічного прогресу. Так, наприклад, якщо зовсім недавно комп'ютерна грамотність населення була винятком, то зараз використання комп'ютера у професійній і побутовій діяльності стає звичним явищем. І

навпаки відсутність навичок користування INTERNET або невміння відправити електронну пошту можуть стати серйозною завадою у професійній кар'єрі.

Водночас зазначимо, системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активний світовий курс на ринкову економіку змінили ситуацію в сфері освіти дорослих. Ці зміни, як вважають вчені, неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти).

Однак, на нашу думку, нині в освіті дорослих переважають позитивні зміни. По-перше, *це розгалуження цілей і напрямів освіти* (серед вже відомих й усталених цілей – соціальної, адаптивної, інформативної важливого значення набувають такі цілі як відновлення стабільності, динамічного розвитку суспільства, саморозвиток особистості, розвиток її громадянської позиції, професійної, побутової сфер; серед нових напрямів освіти дорослих, що тільки набувають поширення в нашій державі, але вже добре відомі в європейських країнах, - освіта людей похилого віку, професійне навчання людей з обмеженими можливостями, освіта людей тимчасово позбавлених волі).

По-друге, *це урізноманітнення освітніх послуг*, які надають дорослим на фірмах, корпоративне навчання, короткотермінові курси і семінари, навчання на виробництві, а також поширене нині приватне навчання (наприклад, навчання іноземним мовам, керуванню автомобілем тощо). По- третє, - *трансформація чинних структур освіти дорослих* у більш гнучкі, здатні відповідати сучасним вимогам (наприклад, створення на базі вечірніх шкіл поліфункціональних Центрів освіти дорослих; об'єднання гуртків за інтересами в Університети для людей третього віку; модифікація курсів підвищення кваліфікації тощо). Характерною ознакою сучасної освіти дорослих є не тільки участь суб'єкта навчання у виборі освітнього напрямку, але й участь у відборі й структуруванні змісту навчання, його форм, технологій, темпу навчання, активне використання сучасних інформаційних технологій.

Так, на підставі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду освіти дорослих професор О.П. Тонконогая визначає напрями, за якими доцільно удосконалювати освіту дорослих⁸⁷. З певною трансформацією цих положень та урахуванням вітчизняного менталітету й історичного досвіду можемо виокремити такі шість стратегічних напрямів розвитку освіти дорослих, що нині потребують особливої уваги в Україні:

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

Проаналізуємо кожний з них більш детально. *Перший напрям* – спрямований на розвиток освіти дорослих як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на неперервну освіту впродовж життя; необхідність зорієнтувати її на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити її доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

Другий напрям - це розроблення юридичної підтримки освіти дорослих, зокрема прийняти Закон України «Про освіту дорослих» та відповідні підзаконні акти. Закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян

⁸⁷ Тонконогая Е.П.

незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

Третій напрям – обґрунтування механізмів державного визнання освіти дорослих одним із пріоритетних напрямів, які сприяють виходу держави із системної кризи та уможливають ефективність прискорення соціально-економічних реформ. Для цього на державному й регіональному рівнях необхідно збільшення державних інвестицій в різні форми освіти дорослих, зокрема здійснення перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів за новими дефіцитними професіями, перенавчання безробітних, освітні форми соціальної адаптації громадян, які в умовах ринкової економіки втрачають роботу або стають функціонально неграмотними.

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 вузькоутилітарними цілями, а відтак вимагає орієнтування на розширення загальної культури, усвідомлення не тільки особистих, національних але й загальнолюдських соціальних проблем, формування відповідальності за результати і наслідки своєї професійної й побутової діяльності.

П'ятий 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.

Шостий. В умовах виходу з кризи доцільно розробити стратегію регіонального розвитку освіти дорослих з урахуванням соціально-економічних, демографічних, національних, культурних та інших чинників й особливостей регіону.

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

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

Принагідно нагадаємо, що термін тенденція походить від *лат.* «*tendentia*» - «схильність, керованість». Зазвичай використовується у значенні «напряму» або розвиток чого-небудь, а також як прагнення, намір, притаманний, людині або явищу; скерованість у поглядах чи діях⁸⁸ (Викисловарь <http://ru.wiktionary.org/wiki/>). Тенденція і тенденційність (направляю, прагну) - можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямку (<http://uk.wikipedia.org/wiki>). За Л. Гриневич, тенденції – це характерні цілеспрямовані процеси, що супроводжують це явище⁸⁹ (Гриневич Л.М. Дис, с. 8].

Існують різновиди тенденцій, зокрема – *лінійна* (Linear tendency) – скерованість процесу, за якого рівень змін залишається сталим та *нелінійна* (Non-linear tendency) тенденція, коли рівень змін змінюється у часі.

Слід зазначити, що проблема тенденцій у педагогічній науці є достатньо активно досліджуваною. Так у дослідженні у дослідженні Т. Десятова представлені узагальнення, спрямовані на визначення тенденцій розвитку неперервної освіти в країнах західної 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

⁸⁸

⁸⁹ Гриневич Л.М.

навчання суто «інформаційного» зразка на модель «самовдосконалення та активізації»⁹⁰ (Десятов Т. Тенденції розвитку , с.255)

У дослідженні Л. Гриневич представлено узагальнення щодо найбільш істотних тенденцій розвитку систем освіти розвинених демократичних країн. Це, зокрема, стимулюючий 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 неграмотністю⁹¹ (Гриневич Л.М., с. 27).

О. Сергеева виокремлює низку тенденцій освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу, серед яких пріоритетними називає такі: демократизація, інтеграція, гуманізація, гармонізація освіти дорослих; забезпечення безперервності освіти (освіта впродовж життя); гарантування доступності освіти дорослих для різних верств населення у дорослому віці; уніфікація різних освітніх ланок системи освіти дорослих; модернізація змісту освіти дорослих; комп'ютеризація та інформатизація освіти дорослих; пристосування системи освіти дорослих до сучасних вимог глобалізаційного європейського суспільства забезпечення мобільності та обміну фахівцями, їх конкурентоспроможності і відповідності до вимог ринку праці; посилення зв'язків між виробництвом, системою освіти дорослих, науковими дослідженнями і суспільства в цілому; розвиток духу підприємництва як мотивації до отримання освіти у дорослому віці; інтенсифікація вивчення іноземних мов; посилення європейського співробітництва як між студентами, так і між спеціалістами- андрагогами; процес орієнтації суспільства на розвиток громадянськості, поліпшення якості життя, інтерактивне проектування та широкий обмін інформацією, що також виступає чинником впливу на розвиток

⁹⁰ Десятов Т.

⁹¹ Гриневич Л.М.

освіти дорослих; глобальна орієнтація всього суспільства на освіту дорослих як повноправну і визначальну частину освіти впродовж життя⁹² (Сергеева О.С.)

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 ряд тенденцій у цій освітній сфері. Зокрема, це:

- 1) тенденція зміни концепції освіти дорослих від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості
- 2) тенденція еволюціонування знання у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства
- 3) концептуальна тенденція неперервності освіти дорослих.

Водночас, *провідною тенденцією сучасної освіти дорослих, на наше переконання, є трансформація, розширення її змістового поля*. Отже почнемо аналіз саме з неї.

Нині освіта загалом й освіта дорослих зокрема, усе більшою мірою перестають ототожнювати тільки з формальним навчанням. Будь-яка діяльність сьогодні трактується як освітня, якщо вона має на меті змінити установки й моделі поведінки особистості шляхом передавання нових знань, розвитку нових умінь й навичок. Відбулася інституціоналізація різних, у тому числі, й не існуючих раніше, форм освіти. Так, за даними Інституту ЮНЕСКО, у розвинених країнах світу кількість дорослих учасників освітніх програм поза межами формального навчання набагато перевищує кількість дітей і підлітків, які навчаються. Окрім того у цих же країнах різноманітною освітньою й просвітницькою діяльністю охоплено понад половину дорослого населення. Зміщення від первинної (початкової, середньої, вищої) освіти до неперервної, яка триває протягом усіх періодів дорослого життя, характерно майже в усьому світі.

⁹² Сергеева О.С.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, розвиток неформальної й інформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Їх актуальність відображено у нормативних документах міжнародних організацій ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Міжнародної організації праці тощо. Так, у Меморандумі Європейської Комісії 2000 р. представлено рекомендації щодо розвитку неформальної освіти, яка є важливою складовою концепції неперервного навчання, дає молоді й дорослим змогу набувати знання, уміння й навички, виробляти погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі⁹³ (Меморандум).

Шведський вчений Г. Блід стверджує, що неформальна освіта має глибше історичне коріння ніж формальна. Одним із перших документів щодо неформального навчання є Платонівські діалоги⁹⁴ (Blid H.). Зауважимо, що нині система неформальної освіти у розвинених країнах посідає один щабель з формальною, а подекуди й вищий, оскільки саме тут людина знаходить оптимальні умови для творчого особистісного розвитку.

Тенденція зміни концепції 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, 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 відіграє ключову роль у відновленні 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. Саме

⁹³ Меморандум

⁹⁴ Blid H.

такий підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів у розвинених європейських державах.

Тенденція еволюціонування знання у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства. У суспільному розвитку дедалі виразніше виявляється 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 з 70-х роках минулого століття переважна більшість керівників американських корпорацій розглядали витрати на навчання як прибуткові капіталовкладення, а відділи розвитку персоналу й навчальні центри – як структурні підрозділи, що беруть активну участь в створенні прибутку. Так у 80-х роках ХХ ст. американські корпорації витрачали на освіту і професійну підготовку свого персоналу понад 60 млрд. доларів, а на підприємствах, які їм належали, навчалось близько 8 млн. 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 ⁹⁵ (Симбирёва А.Л.).

Новий тип економічного розвитку, що закорінюється в інформаційному суспільстві, спонукає людину декілька разів протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати кваліфікацію. Доведено, що нині вищі навчальні заклади не можуть забезпечити своїх абсолювентів обсягом знань, достатніх не тільки на усю подальшу професійну діяльність, але й для розв'язання різних життєвих ситуацій сьогодення. Окрім того інтенсивне зростання інформації та її постійне оновлення, яке відбувається через кожні 5-10 років, вимагає поновлювати знання, задля відповідності зрослим життєвим

⁹⁵ Симбирёва А.

вимогам. Отже сфера освіти нині суттєво перетинається з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає важливою компонентою його економічного розвитку. Окрім того інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку.

Концептуальна тенденція неперервності освіти дорослих. Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямувань. 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 ланок освіти. Постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу. Висновки учених показують неспроможність навіть престижних університетів світу надавати довершену вищу освіту, а їх випускників вважати дійсно освіченими спеціалістами. Отже головним завданням сучасних навчальних закладів є підготовка особистості, «здатної до навчання», тобто фахівців, здатних навчатися впродовж життя.

Водночас у європейській і світовій теорії і 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.

У контексті нашого дослідження особливої уваги набувають глобальні європейські та світові тенденції розвитку освіти дорослих, що безпосередньо

визначають соціальне замовлення на підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

До таких тенденцій передусім слід віднести:

– всебічну модернізацію сучасного суспільства в інтенсивно змінюваних соціокультурних умовах, що формує необхідність готувати особистість до життя у змінюваному середовищі;

– перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, одним із наслідків якого є суттєве розширення міжкультурної взаємодії;

– заглиблення глобальних проблем (зростання бідності, міграційні процеси, постаріння населення), вирішення яких стає можливим лише за умови інтеграції і міжнародного співробітництва;

– посилення ролі людського капіталу як основи національного багатства, розвиток якого стає можливим лише за умови створення неперервної, випереджувальної національної системи освіти дорослих.

Отже, освіта дорослих дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, піднесення вагомості знанієвої компоненти сучасного соціально-економічному розвитку, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформація усталених структур і провайдерів освіти дорослих.

РОЗДІЛ 2

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

2.1. Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах

Велика Британія

Питання розвитку освіти дорослих, зокрема подальшої (пост-базової) освіти, набуття додаткових навичок і можливості підвищення конкурентоспроможності, завжди знаходилися у полі зору представників влади Великої Британії. Неперервна освіта покликана забезпечити стабільне економічне майбутнє та повну самореалізацію особистості⁹⁶. Освіта дорослих розглядається як кінцева ланка системи неперервної освіти та охоплює всі форми просвітницького впливу на дорослу людину.

Система освіти дорослих у Великій Британії має такі складові:

- 1) навчальні заклади формальної і неформальної освіти,
- 2) комітети, ради і асоціації з питань освіти дорослих,
- 3) система підготовки викладачів до навчання дорослих.

Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада *Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя* (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики у галузі освіти загалом та освіти дорослих зокрема, є Департамент освіти та вмінь (Department for Education and Skills), що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах освіти та вмінь. Офіційно освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок (Department for Business Innovation and Skills), який, окрім

⁹⁶ The Learning

освіти дорослих, додаткової та вищої освіти, охоплює низку галузей: інновації, науку, ділові кола, законодавство, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт.

На національному рівні управління системою освіти дорослих у Великій Британії разом із Департаментом бізнес-інновацій та навичок і Департаментом освіти та вмінь здійснюють: Рада з питань навчання та вмінь (Learning and Skills Council); Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); Інспекторат навчання дорослих (Adult Learning Inspectorate); Національний інститут неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult and Continuing Learning), Агенція з питань базових вмінь (Basic Skills Agency), Агенція з питань розвитку вмінь у галузях (Sector Skills Development Agency).

Рада з питань навчання та вмінь розпочала свою діяльність у 2001 р. Це окремий неміністерський урядовий відділ, що виник у результаті об'єднання Ради з питань фінансування подальшої освіти (FEFC), Національної консультативної ради з питань освіти та професійної підготовки (NACETT) та Рад з питань професійної підготовки і виробництва (TECs). Рада відповідає та координує роботу всього сектору післяшкільної (крім вищої) освіти.

Її основними функціями є: фінансування сектору подальшої освіти; фінансування державної програми розвитку та професійної підготовки робочої сили; розвиток програми «Adult and Community Learning»; організація ефективної діяльності служб інформування, консультування та орієнтації дорослого населення щодо перспектив їх освітніх можливостей⁹⁷.

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

⁹⁷ Learning

ефективних й оптимальних шляхів забезпечення освітніх потреб дорослого населення.

Головним контролюючим органом у справах якості та стандартів сектору освіти дорослих є Інспекторат з питань навчання дорослих, створений у 2000 р.

Останніми роками у Великобританії спостерігається істотне збільшення витрат на освіту дорослих. Загалом фінансування цієї освітньої ланки відбувається з різних державних, приватних джерел, добровільних пожертв та приватних внесків.

Провідною організацією, що займається проблемами грамотності і базових умінь дорослих в Англії та Уельсі, є *Агенція з питань базових вмінь*, яка є незалежною неприбутковою структурою та утримується за рахунок державних коштів.

Діяльність Агенції спрямована на вирішення таких завдань: зменшення кількості дітей, молоді та дорослих з низьким рівнем базових умінь; забезпечення якості та освітніх можливостей для різних категорій населення; активне використання інноваційних методів навчання задля підвищення ефективності та результативності навчальної діяльності дорослих⁹⁸.

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), охоплюють нині майже 3 млн «зрілих» студентів (73% від загальної кількості студентів коледжів) професійно орієнтованими програмами. Саме ці навчальні установи реалізують більшу частину програм професійної підготовки та перепідготовки для безробітних (в рамках державної програми «Нова справа для дорослих віком 25+», «Нова справа для батьків-одинаків», «Нова справа для людей зі спеціальними освітніми потребами» та ін.), продуктивно співпрацюють з компаніями, які ініціювали програми розвитку та допомоги персоналу (EDAP),

⁹⁸ Adult Learning

а також є одними із головних провайдерів курсів підвищення професійної кваліфікації для робітників.

Університети через свої відділення неперервного навчання (які раніше називалися відділеннями подовженої освіти або заочним відділеннями) також здійснюють освіту дорослих, використовуючи певні державні субсидії.

Заслуговує на увагу діяльність *Британського національного інституту неперервної освіти дорослих* (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), створеного у 1921 р.⁹⁹. 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 окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям; здійснення науково-дослідної роботи, проведення наукових конференцій та семінарів; координація освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих осіб; публікація періодичних видань, наукової, науково-методичної літератури з проблем освіти дорослих.

Програми Інституту розраховано на залучення різних категорій дорослого населення, особливо тих, які мають низький рівень кваліфікації, безробітних, в'язнів, емігрантів, представників національних меншин, фізично хворих, біженців, людей похилого віку і спрямовані на сприяння розвитку в них мотивації до отримання професійної підготовки; а також підтримку провайдерів освіти у наданні якісних освітніх послуг; активізацію та поширення своєї діяльності на регіональному, національному та міжнародному рівнях; співпрацю зі світовими освітніми організаціями у всіх секторах освіти дорослих¹⁰⁰.

⁹⁹ Learning

¹⁰⁰ National Institute

Неформальне та інформальне навчання відбувається у бібліотеках, галереях і музеях, а також громадських і волонтерських організаціях, наприклад, Університети третього віку, Жіночий інститут, мистецькі організації, клуби та товариства. Засоби масової інформації роблять суттєвий внесок у підтримку та розвиток освіти дорослих.

Слід зазначити, що система освіти дорослих у Великій Британії мала значний вплив на розвиток освіти дорослих у багатьох країнах світу й зумовила виокремлення педагогічних субдисциплін («освіта дорослих», «неперервна освіта») у навчальних закладах Англії та інших країнах

У країні діють декілька асоціацій освіти дорослих.

Освітня асоціація працівників (WEA – The Workers' Educational Association), заснована в 1903 р., є найбільшим у Великобританії провайдером у сфері добровільного навчання дорослих та однією з найбільших британських благодійних організацій¹⁰¹. WEA є демократичним та добровільним рухом для дорослих, мета якого розширення участі дорослих у навчанні та освіті соціального призначення. Асоціація забезпечує локальні курси для дорослих в громадах в Англії та Шотландії. В Уельсі функціонує автономний підрозділ асоціації WEA Cymru. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, у 2015- 2016 рр. Асоціацією було проведено понад 8000 курсів, організованих у 1800 місцевих громадських закладах, що дозволило значно наблизити освітні послуги до конкретних споживачів.

WEA підтримується урядом через Агенцію з нагляду за фінансуванням в Англії, а в Шотландії – виконавчими та місцевими органами влади Шотландії. Асоціація також частково фінансується слухачами за деякі курси, проведення лотереї та за рахунок інших джерел для освітніх проектів у місцевих громадах по усій країні.

Асоціація провайдерів з працевлаштування та навчання (AELP – The Association of Employment and Learning Providers) – це провідна національна

¹⁰¹ Who we are?

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 забезпечення освітніх послуг, зокрема на робочому місці. AELP проводить навчання 75% із 850000 дорослих учнів, які зараз навчаються за такими освітніми програмами¹⁰².

Асоціація організацій освіти та навчання дорослих (AAETO – Association of Adult Education and Training Organisations), в рамках якої функціонує орган освіти та навчання в громадах (HOLEX)¹⁰³. Його членами є 120 провайдерів освітніх послуг для дорослих, громадські навчальні заклади, представники місцевого самоврядування (ACL), спеціалізовані інституції (SDI) та незалежні освітні провайдери. Члени HOLEX щороку навчають, готують та здійснюють перепідготовку 700 000 дорослих учнів.

Метою Асоціації є забезпечення дорослих необхідними навичками та подальшим навчанням, що дає другий шанс, підтримує їх перспективи 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 життя¹⁰⁴. Сфера її діяльності – навчання дорослих мистецтва та культури у громадах на національному та місцевому рівнях.

¹⁰² The Association

¹⁰³ HOLEX is

¹⁰⁴ The Educational

Асоціація бере участь у місцевих проектах, партнерствах та широких мережах. Її діяльність спрямована на вирішення недоліків та викликів села та міста через освіту, яка розглядається як засіб сприяння соціальної інтеграції, відродженню міст та оновленню сільської місцевості.

Асоціація університетів з навчання впродовж життя (UALL – The Universities Association for Lifelong Learning) є консультативним органом з формулювання та просування освітньої політики в секторі вищої освіти Великої Британії, забезпечуючи дорослим учням неповний робочий день, гнучкий графік, залучаючи роботодавців, використовуючи потенціал навчання на робочому місці та залучаючи громади¹⁰⁵.

Асоціація представляє вищу освіту урядовим відомствам, органам фінансування та національним організаціям вищої освіти у чотирьох країнах Сполученого Королівства. Крім того, Асоціація також представляє усі аспекти цього освітнього сектору на міжнародному рівні, пропагуючи серед громадськості та роботодавців переваги навчання упродовж життя.

Асоціація коледжів (AoC – The Association of Colleges), створена у 1996 р. для представлення і просування інтересів коледжів та надання членам Асоціації професійної підтримки на національному і регіональному рівнях, зокрема експертні поради щодо працевлаштування, комунікації, охорони здоров'я, безпеки, управління, викладання та навчання.

Членами Асоціації є 317 навчальних закладів подальшої освіти (FE), коледжі шостого класу, вищі та фахові коледжі, що складають 95% усього освітнього сектора Великої Британії¹⁰⁶.

Грецька Республіка

Греція, як і багато інших країн Європейського Союзу, вважає освіту дорослих вагомим складовою неперервної освіти й формує власну політику у цій сфері з урахуванням кращих зарубіжних досягнень.

¹⁰⁵ The Universities

¹⁰⁶ The Association of Colleges.

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 через навчання впродовж життя, а також створення післядипломних курсів з урахуванням потреб ринку праці.

Інститут неперервної освіти для дорослих і Префектурна комісія народної освіти Міністерства освіти Греції займаються розробкою як загально цільових навчальних програм, так і програм для особливих груп населення.

Сучасна політика освіти дорослих Греції як складова загальної освітньої політики країни функціонує в рамках Робочої програми ЄС «Освіта та підготовка 2010» і ґрунтується на положеннях Європейської стратегії зайнятості, збереження мультикультуралізму і здійснення спроб Європейської спільноти у напрямі формування Суспільства знань.

Неперервна професійна освіта та підготовка (Continuing Vocational Education and Training) здійснюються у багатьох закладах та установах, провідними з яких є: Центри професійної підготовки (Vocational Training Centres); Навчальні Центри освіти дорослих (Education Centres for Adult Education); Центри Дистанційної освіти та підготовки дорослих впродовж життя (The Centre for Distance Lifelong Learning and Training of Adults); Префектурні Комітети освіти дорослих (Prefectura l Committees for Adult Education)¹⁰⁷.

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

Італійська Республіка

¹⁰⁷ National

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 програм¹⁰⁸.

У країні не має окремого закону про освіту дорослих. Проте чинними є декілька законодавчих актів, що безпосередньо стосуються цього освітнього напрямку.

З 2000 р. завдяки європейським стимулам італійська система освіти дорослих була перетворена 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 актів¹⁰⁹.

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 вони 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).

¹⁰⁸ VET POLICY

¹⁰⁹ Centro Territoriale

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для професійної освіти та підготовки 2006 р.^{110, 111}.

Дорослі можуть здобути освіту у школах писемності для дорослих (початкова освіта); середніх школах для дорослих; курсах для дорослих; інтегрованих курсах (навчання та практика).

Державні органи / міністерства, відповідальні за освіту дорослих.

Інститут розвитку професійної підготовки робітників (ISFOL) здійснює і заохочує дослідження активності, оцінку, консультації та технічну допомогу для організації професійної підготовки, соціальної політики та праці.

Національний Союз по боротьбі з неписьменністю (UNLA), заснований Франческо Саверіо, відповідає за безперервну освіту і функціональну грамотність.

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 оцінки¹¹².

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.

¹¹⁰ Organizzazione del

¹¹¹ Disposizioni per la

¹¹² Istituto nazionale

Перші курси для дорослих, так звані «соціальні школи», було створено ще у 1947 р. з метою надання базової грамотності та навичок рахування.

Формальна освіта здійснюється у Територіальних Центрах освіти дорослих. Центри та вечірні школи є основними державними структурами, що надають освіту дорослим. З іншого боку, приватні організації та компанії працюють в тісному контакті з державною владою і також надають формальну освіту.

Головною метою Центрив є надання базової грамотності та спеціальних знань, навчання іноземних мов, італійської мови для іноземців, надання середньої освіти з отриманням диплома про неповну середню освіту. Ці курси можуть відвідувати дорослі та молоді люди, які досягли 16 років, але не отримали першого початкового циклу освіти або прагнуть поглибити свою освіту¹¹³. 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 технології¹¹⁴.

Центри освіти дорослих відкриті по усій країні, в кожному регіоні, у кожній провінції. Нині у країні функціонує понад 600 центрів, де викладають близько 4000 викладачів¹¹⁵.

Паралельно з Територіальними Центрами освіти дорослим надають і на вечірніх курсах, де громадяни старше 16 років мають можливість здобути середню освіту. Тут також можна здобути 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

¹¹³ Gazzetta Ufficiale

¹¹⁴ Eurybase,

¹¹⁵ Assinform

відповідний сертифікат. З цією метою створюється спеціальна комісія для оцінювання кожного заявника окремо. За відвідування вечірніх курсів береться платня, але вони можуть фінансуватись 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 (іноземні мови, спорт, італійська мова як іноземна тощо)¹¹⁶.

Universita delle LiberEta-дель-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.

¹¹⁶ Ministro

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

У країні діють Італійська Асоціація для Освіти Дорослих – UNIEDA *Unione Italiana per l'Educatione 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 дорослих¹¹⁷.

Національним координатором асоціацій освіти дорослих є Форум освіти дорослих.

Канада

Освіта дорослих у Канаді має тривалу історію та певну специфіку, яка відображає політичні, економічні, соціальні і культурні зміни у країні. Проте, окрім власної історії розвитку та формування національних традицій у галузі освіти, система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Велика Британія і США¹¹⁸.

Канада має федеральний устрій і складається з 10 провінцій та 3 територій і за Конституцією кожна провінція самостійно вирішує питання освіти й освіти дорослих зокрема з урахуванням культурних, історичних, економічних особливостей провінції¹¹⁹.

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.

¹¹⁷ Sitio oficial

¹¹⁸ Thematic Review

¹¹⁹ Fenwick T.

Водночас з 1960 р. освіта дорослих стала також галуззю дослідження, якій приділяється значна увага. Перше дослідження, проведене з метою визначення кількості дорослого населення, яке навчається, було проведене у Канаді у 1934 р., а його результати показали, що значна кількість канадійців приділяє освіті впродовж життя значну частку вільного часу, а у процесі навчання використовуються різноманітні його види і форми.

У 1972 р. було опубліковано дві доповіді, які безпосередньо стосувалися аналізу стану освіти дорослих, зокрема концепції неперервної освіти у провінціях Онтаріо і Альберта¹²⁰. У доповіді «Вибори майбутнього», яку було підготовлено комісією Уолтера Ворта (провінція Альберта), концепція навчання впродовж життя розглядалася з філософсько-ліберальної точки зору, наголошувалося на важливості індивідуальних досягнень, оптимістичній вірі у здатність суспільства до здійснення реформ¹²¹. У доповіді «Суспільство, що навчається», над підготовкою якої працювала комісія під керівництвом Дугласа Райта (провінція Онтаріо)¹²², головний акцент було зроблено на секторі вищої освіти як ланці неперервного навчання.

Загалом у провінціях значну роль у сфері освіти дорослих відіграють Громадські ради. Наприклад, на території провінції Альберта функціонує близько 85 Громадських рад з навчання дорослих, які пропонують програми з розвитку грамотності, вивчення англійської як другої мови, розвитку навичок працевлаштування, формування активної громадянської позиції, навчання впродовж усього життя, завершення програми середньої загальноосвітньої школи, розвитку кар'єри¹²³.

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

¹²⁰ OECD

¹²¹ Worth W. H.

¹²² Wright D. T.

¹²³ Барабаш О.

розвитку грамотності, підготовчі курси для професійної освіти, програми соціальної та соціально-професійної інтеграції¹²⁴.

У провінції Новий Брансвік працює понад 200 центрів навчання дорослих, об'єднаних у загальну мережу закладів для навчання дорослих. Нова Шотландія стала першою провінцією, де в 1946 р. у структурі Департаменту освіти було засновано Відділ освіти дорослих.

Канада приділяє особливу увагу навчанню мігрантів. Навчання дорослих мігрантів регулюється низкою законів (Закон про захист іммігрантів та біженців, Закон про громадянство), стратегій, програм, планів дій. Бюджетами федерального та провінційного рівнів передбачено фінансування цільових програм, спрямованих на професійне навчання мігрантів за різними категоріями: професійна категорія («Федеральна програма для кваліфікованих спеціалістів», «Провінційна програма професійної імміграції»), категорія підприємців, категорія сімейної імміграції¹²⁵.

Система освіти дорослих Канади має такі складові:

- базова освіта дорослих,
- подальша освіта;
- освіта осіб третього віку.

Найбільш популярними серед мешканців Канади є заняття з основ бізнесу, охорони здоров'я, інженерної справи та освіти. Близько 50% слухачів навчаються за програмами, що фінансуються вищими навчальними закладами, близько 15% – бізнесом та промисловістю. Понад 80% компаній організовують власні програми підготовки та перепідготовки. Багато великих корпорацій пропонують повні програми навчання з присвоєнням кваліфікацій та вчених ступенів, а деякі навіть фінансують власні технічні і підприємницькі коледжі та університети. Біля 8 млн. канадів беруть участь у системі корпоративної освіти певного напрямку¹²⁶.

¹²⁴ The development

¹²⁵ Бусько М. Б.

¹²⁶ Іжевська Н.

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

Щороку понад 2 млн. осіб (близько 10% дорослих) навчаються на різноманітних курсах. За статистичними даними, до 4,5 млн. дорослих канадійців слухають лекції в університетах, коледжах, професійних та урядових установах¹²⁷.

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 ними 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 дорослих¹²⁸.

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.

¹²⁷ Видишко Н. В.

¹²⁸ Orton L. Statistics

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 добробуту¹²⁹.

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^{130, 131}.

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 дорослих¹³².

У 1952 р. розпочав свою діяльність Канадський інститут освіти дорослих (ІСЕА), 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 (СААЕ), заснована у 1935 р., нині вже припинила своє існування¹³³;
- Канадська асоціація університетів неперервної освіти (CAUCE), що здійснює діяльність з 1954 р.;
- Канадська Асоціація дослідження освіти дорослих (CASAЕ), створена у 1981 р., займається науковими проблемами глобалізації освіти дорослих. Головною метою її діяльності є обговорення загальної політики, стратегії та перспективного розвитку освіти дорослих для запобігання

¹²⁹ Барабаш О. В.

¹³⁰ Pan-Canadian interim report

¹³¹ What is the f

¹³² Grace A. Academic

¹³³ Kidd J. R.

непорозуміння і перешкод в освітній галузі на регіональному та міжнародному рівнях. Асоціація бере активну участь у розробці спільних наукових проектів щодо розвитку освіти дорослих. Провідними напрямками роботи Асоціації є такі: здійснення досліджень з проблем освіти дорослих; сприяння та поширення знань про освіту дорослих; фасилітація та співпраця у дослідженнях освіти дорослих, експертиза наукових досліджень у розвитку професійного навчання дорослих тощо. Результати своєї діяльності Асоціація друкує в науковому журналі «Canadian Journal for the Study of Adult Education (CJSAE)»¹³⁴;

– 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 характеру¹³⁵.

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

Китай має одну із найбільш диверсифікованих систем освіти дорослих у світі. 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»¹³⁶, вона є необхідною умовою розвитку економіки, прогресу науки і техніки сучасного суспільства.

¹³⁴ Canadian

¹³⁵ The Toronto

¹³⁶ Jinghuan S. The

У Китаї 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.

23 червня 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 удосконаленню 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, окрім шкільної освіти (дошкільна, початкова, середня та вища освіта), системи дев'ятирічної обов'язкової освіти, включає і *систему професійної освіти і освіти дорослих*. Система освіти дорослих Китаю 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. в 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 форми¹³⁷.

Неформальна освіта спрямована на ліквідацію неписьменності, здобуття практичних навичок, попереднє навчання за місцем роботи, продовження навчання після закінчення ВНЗ та ін.¹³⁸

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.

¹³⁷Боревская Н.Е. . –

¹³⁸ Кананыкина Е.С.

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 навчалось понад 1,5 млн. осіб; функціонувало 58 000 середніх шкіл для понад 15 млн. дорослих учнів та понад 250 тис. початкових шкіл, у яких навчалось майже 23 млн. осіб¹³⁹. 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 понад 17 тис. професійних навчальних закладів різного типу і ступеня, 2090 центрів професійної підготовки, понад 400 тис. центрів підвищення кваліфікації робітників і службовців, курсів технічної підготовки для дорослих¹⁴⁰.

Набули поширення різноманітні форми продовження загальної освіти та підвищення професійної кваліфікації дорослих. Такими формами навчання охоплено понад 12 млн. осіб. Окрім того, існує система професійної перепідготовки для осіб, що втратили роботу на державних підприємствах¹⁴¹.

Освіта дорослих здійснюється за різними формами: аудиторне навчання (повний навчальний день) днем, заочне навчання із забезпеченням аудіовізуальними навчальними посібниками, навчання з повним або частковими відривом від виробництва, вечірнє навчання та ін.¹⁴²

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

¹³⁹ Pachocinski Ryszard.

¹⁴⁰ Образование в Китае

¹⁴¹ Образование в Китае [

¹⁴² Исторический ракурс системы образования КНР

Важливою ознакою системи освіти дорослих Іспанії є децентралізація освітніх повноважень і підпорядкування урядам автономних регіонів. У їхні обов'язки входить розробка і застосування відповідних положень щодо освіти дорослих. Так, в Іспанії є ряд документів, розроблених і прийнятих на регіональному рівні: в Андалузії (1991), Каталонії (1992), Валенсії (1995).

Система освіти дорослих Іспанії включає Програми початкової професійної освіти (Programas de Cualificaciyn Profesional Inicial), орієнтовані на молодих людей, які не змогли здобути обов'язкової початкової освіти. За цими програмами вони здобувають як загальну, так і професійну освіту.

Основна освіта для дорослих становить один рівень, початковий етап якого – володіння грамотністю, а підсумковий – отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». У більшості областей Іспанії ця освіта поділяється на три етапи. Перші два – початкова освіта, третій – навчання для отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». Початковий етап основної освіти для дорослих включає два рівні: рівень I – грамотності, рівень II – закріплення знань і основних інструментальних навичок. Останній вважається підготовчим до третього рівня.

У професійному навчанні дорослих існує дві організаційні моделі:

1) освіта, що регулюється Основним законом Про освіту від 1970 р. (LGE), куди включено технічну професійну освіту в майстернях;

2) освіта, що регулюється Основним законом про загальну організацію системи освіти 1990 р. (LOGSE), яка складається з спеціального професійного навчання середнього та просунутого рівнів (comprising Intermediate and Advanced).

Навчаючись за будь-якою з моделей ті, хто навчається можуть змінювати форму навчання з очної на заочну і навпаки. Також вони можуть переводитися з однієї області в іншу, з одного населеного пункту в інший. Це стосується і виправних закладів. Але змінити спеціальність студент не може¹⁴³.

¹⁴³ Основные сферы специализации

У вересні 2003 р. був виданий Національний каталог професійних кваліфікацій (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). Каталог включає зміст професійного навчання для кожної кваліфікації, яке поділяється на модулі, представлені у каталозі. Мета каталогу – розвинути і сприяти навчанню впродовж життя.

На думку іспанських вчених освіта дорослих є способом стимулювання і пропаганди неперервної освіти впродовж життя, яка може структуруватися у різний спосіб. Загалом неперервна освіта передбачає утворення груп, зокрема, молодих дорослих, 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 культурою¹⁴⁴.

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 місцевостях¹⁴⁵.

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, інваліди¹⁴⁶. Існує багато навчальних курсів, які переважно орієнтовані на особистісний розвиток та залучення до соціальної участі.

Провідними провайдерами освіти дорослих в Іспанії є:

¹⁴⁴ Непрерывное

¹⁴⁵ OECD 2006,

¹⁴⁶ UNESCO,

- Національний університет дистанційного навчання (займається врегульованою університетською освітою);
- Центри освіти дорослих – у сфері неуніверситетської освіти;
- Центр інновацій та розвитку дистанційної освіти (неуніверситетська освіта через дистанційне навчання);
- Народні університети.

Республіка Польща

Освіта дорослих загалом, а також питання щодо системного підходу в організації неперервної освіти завжди були об'єктом уваги уряду країни.

У законодавстві країни відсутній окремий закон про освіту дорослих.

У сучасній Польщі освіта дорослих здійснюється у початкових школах для дорослих, гімназіях для дорослих, середніх школах для дорослих, вищих школах, центрах неперервного навчання, центрах практичного навчання і центрах перепідготовки і професійного вдосконалення, а також університетах третього віку. Навчання дорослих у державних школах фінансується державою.

Позашкільні форми неперервної освіти передбачають: післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; курси загальних компетенцій; інші курси, що дають можливість отримання та поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари, стажування, спеціалізоване стажування, професійна практика, кероване самонавчання.

Позашкільна освіта дорослих може здійснюватися державними і недержавними просвітницькими установами (громадськими організаціями і товариствами, підприємствами фізичних осіб; різними 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 послуги¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Kargul J.

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 їм відчутти власну значущість)¹⁴⁸. Окрім Університетів третього віку, в країні працюють й інші освітні установи геронтоосвіти: академії, народні школи, дискусійні клуби, агенції, центри геронтоосвіти, 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.

Скандинавські Країни

Освіта і навчання дорослих є пріоритетним напрямом у співробітництві скандинавських країн. З метою розвитку цього напрямку у 2004 р. було створено Північну мережу з освіти дорослих (Nordis ktnätver för vuxnas lärande) (NVL)¹⁴⁹ – так званий Північний проект на замовлення міністрів Північних країн. План роботи NVL розроблено відповідно до плану дій міністрів освіти і наукових досліджень та співробітництва Комітету з освіти дорослих (SVL).

Освіта дорослих скандинавських країн є важливою складовою, передумовою розвитку загальної освітньої політики цих країн, забезпечуючи її ефективне функціонування та впливаючи на ефективність і динаміку змін.

Важливе місце у реалізації освіти дорослих відіграють органи державної влади, муніципалітети, місцева спільнота, суспільні організації, окремі групи

¹⁴⁸ Lubryczynska

¹⁴⁹ Северная сеть

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 дорослих¹⁵⁰.

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 контроль.

Освіта дорослих у скандинавських країнах має два аспекти, які вирізняють її існування: глобальний та локальний. Їх взаємодія є діалектичною¹⁵¹. У глобальному аспекті провідним є вплив загальних глобалізаційних процесів. Локальний аспект є критерієм, який відрізняє різні системи освіти дорослих й визначає відмінності на національному рівні: цінності, методи тощо. Такими локальними характеристиками системи освіти дорослих у Скандинавії є: справедливість, участь та добробут, спрямовані на забезпечення рівності в освіті.

Управління скандинавською системою освіти дорослих здійснюється на п'яти рівнях, кожний з яких має свої цілі та завдання:

- 1) загальноскандинавський,
- 2) національний,
- 3) регіональний,
- 4) локальний,
- 5) рівень навчального закладу.

¹⁵⁰ Каган М.С.

¹⁵¹ Anweiler O.

На загальноскандинавському рівні розробляються стратегії функціонування та розвитку; здійснюється розвиток організаційно-управлінських механізмів міждержавної співпраці; гармонізуються національні законодавства; поширюється міжкультурний діалог; розробляються і реалізуються освітні програми та проекти; здійснюється інтеграція скандинавської системи освіти дорослих до європейського освітнього простору.

На національному рівні розробляється стратегія функціонування та розвитку освіти дорослих; формування єдиного скандинавського освітнього простору; гармонізація законодавств скандинавських країн; а також визначаються джерела фінансування та самофінансування; координується діяльність регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; здійснюється моніторинг системи освіти дорослих.

На регіональному рівні визначаються освітні потреби, приймаються нормативні акти; формуються мережі навчальних закладів, соціальне партнерство; забезпечується фінансування.

На локальному рівні відбувається надання освітніх послуг згідно з освітніми потребами та забезпечується фінансування.

На рівні навчального закладу розробляються навчальні плани, програми, відбирається зміст, форми і методи навчання¹⁵².

Таким чином, створена загальнонаціональна скандинавська система освіти дорослих забезпечує інтеграцію систем освіти дорослих цих країн в єдиний скандинавський освітній простір, завжди враховує міжнародні тенденції та впливи, проте ґрунтується на певних місцевих цінностях та методах.

Сполучені Штати Америки

Нині в галузі освіти дорослих США має місце позитивна тенденція, зумовлена прагненням створити конкурентоспроможну, інноваційну країну. Відповідні законодавчі та нормативні документи підтримують реалізацію такого курсу. Так, за результатами аналізу Центру освіти та робочої сили

¹⁵² The development

університету Джорджтауна (Georgetown's University Center of Education and Workforce – CEW) економіка США у 2007 р. потребувала 59% працівників з вищою освітою, тоді як за прогнозами у 2018 р. ця потреба вже збільшиться до 63%¹⁵³. Прогноз справджується на практиці, навіть може перевищити очікувані показники.

У США федеральна підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується низкою законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою.

Сучасна освіта дорослих у США має розгалужену мережу провайдерів. Коледжі та університети упроваджують вечірні програми, додаткове навчання, курси без заліків, кореспондентські курси, програми дистанційного навчання і онлайн-курси. Громадські коледжі є особливо активними в цій галузі.

*Національний центр управління системою вищої освіти (National Center for Higher Education Management System – NCHES)*¹⁵⁴ – 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 американців, які працюють. Зокрема діяльність *Комітету Сенату з освіти та праці (the United States House Committee on Education and Labor)*¹⁵⁵ 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)*¹⁵⁶ контролює дотримання положень відповідного до Закону про вимоги до робочої сили 21 століття. У комітеті обов'язково представлені не

¹⁵³ Carnevale A., Smith N.,

¹⁵⁴ National Center for Higher

¹⁵⁵ United States House

¹⁵⁶ Twenty-First Century

менше трьох педагогів усіх ступенів освіти: дошкільної, шкільної, післяшкільної.

Комісія з робочої сили та її професійного розвитку (Committee of Workforce and Professional Development – CWPD¹⁵⁷) 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.

Національна консультативна рада з неперервної освіти (National Advisory Council on Continuing Education, NACCE) 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 уможлиблює отримання нової роботи, професії, другої освіти, сприяє підвищенню кваліфікації, розвитку кар'єри, реалізації потенціалу працівника¹⁵⁸.

Рада з освіти дорослих і емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL) – 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 рівнях¹⁵⁹.

Асоціація професійної освіти (Association of Career and Technical Education)¹⁶⁰ – національна некомерційна освітня організація (створена в 1926 р.). Налічує 25 тис. членів: університети, коледжі, громади, дослідники

¹⁵⁷ Committee of

¹⁵⁸ National Advisory

¹⁵⁹ Council for Adult

¹⁶⁰ Association of

тощо. Її мета – підготовка молоді та дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи та сприяння успішній кар'єрі.

На місцевому рівні державні школи беруть активну участь у наданні послуг і допомозі приватній освіті дорослих у багатьох громадах. Громадські центри, політичні та економічні об'єднання, драматичні, музичні і художні групи розглядаються багатьма як діяльність в галузі освіти дорослих. Часто місцеві публічні бібліотеки є спонсорами для таких груп.

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 суспільстві¹⁶¹. Багато бібліотек мають центри грамотності, інші пропонують консультації для дорослих або, принаймні, місце для викладачів, щоб зустрітися зі студентами. Програми сімейної грамотності також вельми популярні в бібліотеках і школах¹⁶². Американський Інститут музейних і бібліотечних послуг допомагає створювати цікаві навчальні спілки.

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** (Закон СІ, 2001 р.), який набув чинності у січні 2002 р.¹⁶³ Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

¹⁶¹ McCook,

¹⁶² Roehrig, L

¹⁶³ Évi CI.

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 джерел¹⁶⁴).

Освіта дорослих Угорщини знаходиться у юрисдикції міністра освіти (Oktatási Minisztérium) і Національної Ради підготовки дорослих (Országos Felnőttképzési Tanács), що складається з 13 членів¹⁶⁵.

У країні діє Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих та Центральна бібліотека для дорослих¹⁶⁶.

Відповідно до законодавства Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих (Nemzeti Felnőttképzési Intézet) 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 дорослих¹⁶⁷.

Відповідно до Закону фінансування освіти дорослих є багатоканальним: з центрального бюджету, від роботодавців, фонду робочого ринку, а також існують спеціальні стипендії. Уряд надає підтримку для кожного учасника такої підготовки за умови отриманні першої кваліфікації за професією, прописаної у

¹⁶⁴ Magyarország

¹⁶⁵ Управление и

¹⁶⁶ Nemzeti Szakképzési

¹⁶⁷ A Nemzeti Munkaügyi

Національному реєстраторі підготовки. Уряд також виділяє кошти для підтримки інвалідів, які беруть участь у цій підготовці.

За рекомендацією міністра освіти уряд щороку визначає групи людей і їх кількість, які можуть отримувати індивідуальну урядову підтримку. Бюджетна підтримка може надаватися для підготовки дорослих людей, які потребують підготовки для виконання завдань підвищеної складності.

До інституцій, які надають освітні послуги дорослим, належать громадські освітні інститути й вищі навчальні заклади, регіональні центри підготовки. Навчання також може здійснюватися і на підприємствах.

Навчання дорослих, яке реалізується на шкільній основі, відбувається в громадських освітніх інституціях (одноструктурних школах, основних середніх школах, професійних школах, вищих навчальних закладах), у вечірніх класах або на заочних курсах¹⁶⁸.

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 (школи здійснюють теоретичну підготовку, а центри – практичну). Центри також надають освітні послуги компаніям (ця практика нині швидко поширюється).

Великою популярністю користується підготовка на робочому місці. Існує два типи такої підготовки: 1) в рамках внутрішньої системи підготовки на робочому місці, 2) отримання послуг, доступних на ринку підготовки (зовнішня підготовка).

Згідно з чинним законодавством організації можуть надавати освітні послуги дорослим лише за умови реєстрації у національному реєстраторі

¹⁶⁸ Організації,

підготовки дорослих. Цей реєстратор підтримується Національним громадським центром оцінювання суспільної освіти та тестування¹⁶⁹.

Зареєстровані організації, які надають освітні послуги, повинні скласти 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 (FAT) 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 чином¹⁷⁰:

- 1) приймає рішення щодо інституційних програми і програм акредитації;
- 2) здійснює класифікацію навчальних закладів і освітніх програм для дорослих, видає сертифікати якості;
- 3) контролює діяльність освітніх закладів та результати перевірки закладу, приймає рішення щодо його акредитації або анулювання ліцензії та інформує про результати міністра;
- 4) затверджує підготовку експертів та нові навчальні програми.

Інституції, що пропонують підготовчі програми для дорослих, повинні укладати контракт з учасниками підготовки. Близько 25% кваліфікацій (понад 1000), описаних у національному класифікаторі професій, можуть здобуватися тільки на основі шкільної підготовки, але більшість професій можуть бути отримані на підготовчих курсах позашкільної системи¹⁷¹.

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

¹⁶⁹ Országos Közoktatási

¹⁷⁰ Felnőttképzési Akkreditáló

¹⁷¹ Об образовании для

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 відпусток¹⁷²:

1. Неоплачувана, як правило, відпустка для загальної, культурної і професійної підготовки, що має відношення до соціальної і економічної діяльності або підготовки до екзаменів. Збільшується кількість фірм, які оплачують цей вид відпустки.

2. Оплачувана освітня відпустка для особистих або професійних цілей зі збереженням заробітної плати і можливістю отримати гранти.

3. Робоча освітня відпустка оплачується за певних умов, переважно надається працівникам профспілок для участі у спеціальних семінарах.

4. Викладацька відпустка надається тим, хто готується проходити навчання з повним навантаженням у фірмах, школах або професійних інститутах.

5. Молодіжна відпустка надається особам молодше 25 років.

6. Відпустка для молоді надається кваліфікованим робітникам віком до 20 років для короткотермінової підготовки тривалістю не більше 200 годин.

Основним структурним елементом *системи неперервної професійної освіти* дорослих у Франції є об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA). У 1990 – 1998 рр. Міністерство національної освіти Франції видало декрети про організацію і функціонування цих установ. Водночас було видано й інші декрети, зокрема про роль освіти дорослих в державних службах; чисельні циркуляри з питань персоналу, який працює у сфері освіти дорослих. Було опубліковано національну «Хартію якості». Міністерство видало циркуляр з розвитку практики роботи з дорослими.

¹⁷² Tanguy L.

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 Атестації 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.

Надзвичайно велику роль у розбудові системи освіти дорослих відіграє Національний Інститут освіти дорослих у Нансі, який розпочав свою діяльність 14 жовтня 1963 р.¹⁷³. Місія Інституту полягає у здійсненні досліджень у сфері освіти і навчання дорослих та поширенні принципів й методів навчання дорослих серед професорсько-викладацького складу і кадрів різних галузей економіки.

Загалом освітня діяльність і курси дають можливість виокремити шість типів навчання дорослих відповідно до цілей. Зокрема це:

- 1) навчання, що 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;

¹⁷³ Institut national pour la

- 4) навчання, що забезпечує просування у кар'єрі;
- 5) оновлення і удосконалення знань (загальне і спеціальне навчання);
- 6) навчання, що забезпечує підготовку до майбутньої професійної діяльності.

У системі освіти дорослих Франції можна виокремити три групи освітніх установ, які відрізняються рівнями вимог до якості освіти:

1. Система загальної та вищої освіти, де здійснюється жорсткий нагляд держави за виконанням стандарту. Загальнодержавний характер дипломів, централізований прийом на роботу, зокрема викладачів, узгодження з муніципальними органами управління кандидатур визначаються загальнодержавними стандартами. Головним критерієм якості в цих сферах залишається державний знаннєвий стандарт. Широко розвинена і система сертифікації, прив'язана не тільки 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, в яку входять понад 200 центрів та університетів з усіх регіонів країни. Навчання в центрах здійснюється за загальнонаціональним і міжнародним програмами, програмами, створеними безпосередньо в центрах і університетах. Підготовка відбувається практично за усіма спеціальностями народного господарства (близько 500). У центрах працюють викладачі, які мають великий практичний досвід роботи на підприємствах та пройшли педагогічну і методичну підготовку взаємодії з дорослою аудиторією.

3. Особлива група центрів та університетів, які реалізують соціально значущі освітні проекти загальнокультурного напрямку: курси іноземних мов, краєзнавчі та фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання. Ці установи існують за рахунок плати споживачів, підтримки муніципальних влад та допомоги спонсорів.

Отже, система освіти дорослих Франції покликана допомагати людині гармонійно розвиватися впродовж життя.

2.2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя

Для ефективної реалізації неперервної освіти й, зокрема освіти дорослих, формується законодавча основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги. У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового врегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним «ключем у XXI століття».

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.

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошується на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні як невід'ємної складової національної системи освіти й розроблення нових підходів її правового регулювання, насамперед на необхідності підготовки проекту Закону України «Про освіту дорослих»¹⁷⁴.

Важливою умовою підготовки такого законопроекту є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення й виявлення перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані в Україні. Це дозволить цілісно враховувати інтереси суспільства загалом і кожної особистості зокрема.

З цією метою було проаналізовано законодавчу базу у сфері освіти дорослих в окремих країнах світу.

¹⁷⁴ Лук'янова Л.Б.

В **АВСТРИЇ** Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Erwachsenenbildungs – Förderungsgesetz) набув чинності 21.03.1973 р¹⁷⁵. Зміни до Закону було внесено у 1990 і 2003 рр. У документі описано напрями освіти дорослих, типи закладів, способи їх акредитації, принципи і джерела фінансування, форми контролю і перевірки діяльності закладів освіти дорослих.

«Закон про стимулюючі заходи»¹⁷⁶ також спрямований на підтримку освіти дорослих. Зокрема він містить положення щодо технічного обслуговування і керування федеральним центром сприяння освіті дорослих (Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung) в межах окремих провінцій.

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 економіки¹⁷⁷.

Підґрунтя сучасної моделі системи освіти дорослих було поступово закладено з прийняттям ряду законів, зокрема Закону «Про реформу освіти» (*Education Reform Act*) (1988 р.), Закону «Про подальшу та вищу освіту» (*Further and Higher Education Act*) (1992 р.), Закону «Про навчання та професійні вміння» (*Learning and Skills Act*) (2000 р.).

У 2000 р. набув чинності Закон про освіту і професійну підготовку (*Education and Vocational Training Act*)¹⁷⁸, який надав повноваження *Раді з освіти і професійної підготовки* (LSC) здійснювати керівництво і забезпечувати фінансування коледжів подальшої освіти (навчальних закладів

¹⁷⁵ Adult Learning in

¹⁷⁶ Bundesministerium f

¹⁷⁷ Industrial Training

¹⁷⁸ Education and

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 з 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*)¹⁷⁹, 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.¹⁸⁰ (*Learning And Skills Act.*), 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*)¹⁸¹ 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.

У 2002 р. Департаментом освіти було оприлюднено Офіційний документ «Освіта та вміння. Стратегія розвитку до 2006 р.», в якому визначались основні цілі, завдання та стратегічні напрями розвитку освіти до 2006 р.¹⁸²

¹⁷⁹ Further Education

¹⁸⁰ Learning And Skills

¹⁸¹ Apprenticeships,

¹⁸² Education

У країні систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи. Найбільш відомими з них є так звані Зелені і Білі¹⁸³.

ГРЕЦІЯ має достатньо розгалужене законодавство у сфері освіти дорослих.

Перший Закон 3369/2005 (Systematisation of Lifelong Learning and Other Regulations)¹⁸⁴, 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 підготовки¹⁸⁵.

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»¹⁸⁶. У Законі уперше було порушено питання про знання і навички, набуті у результаті неформальної й інформальної освіти, та механізми їх визнання.

¹⁸³ Country Report o

¹⁸⁴ Law 3369/2005

¹⁸⁵ Gravani M. N.

¹⁸⁶ Greece:

Загалом у Законі йдеться про:

- створення і розвиток Національної рамки кваліфікацій та її співвіднесення до Європейської рамки кваліфікацій; посилення на Національну рамку кваліфікацій міжнародного сектора 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.

Так, 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.¹⁸⁷.

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 (RT 1, 1998, 61, 988)¹⁸⁸.

Загалом в Естонії законодавче забезпечення сфери освіти дорослих представлено таким чином:

- 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);
- освіта дорослих в рамках університетів та вищих шкіл (Закон про вищу освіту 1998 р. і Закон про університети 1995 р. із змін. і допов. у 2002 і 2003 рр., Закон про приватні навчальні заклади 1998 р.);
- професійне навчання, яке здійснюється державними і приватними провайдерами (Закон про професійні навчальні заклади, 1998 р., та постанова Міністерства освіти, 2001 р.);
- навчання для потреб ринку праці, зокрема для безробітних (Закон про службу зайнятості, 2000 р., Закон про соціальний захист безробітних, 2000 р.).

¹⁸⁷ ЗАКОН об

¹⁸⁸ ЗАКОН о внесении

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 дорослих¹⁸⁹, згідно з яким навчання поділяється на рівневе і додаткове. Організація рівневого навчання регулюється Законом про основну школу та гімназії, Законом про професійні навчальні заклади, Законом про вищі прикладні навчальні заклади, Законом про університети та Законом про приватні навчальні заклади. Додаткове навчання – це цілеспрямована й організована навчальна діяльність, що відбувається на підставі навчальної програми поза рівневим навчанням.

Відповідно до цього Закону відбулися й інші зміни. Зокрема більше не потрібно отримувати дозвіл на проведення більшості навчальних курсів, достатньо подати повідомлення про початок господарської діяльності у сфері додаткового навчання дорослих. Здійснювати додаткове навчання набули право 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. можна взяти позику на навчання з частковим навантаженням.

Окрім Закону про навчання дорослих, в країні діють багато інших нормативних актів, що регламентують різні аспекти освіти і навчання дорослого населення.

¹⁸⁹ Закон об обучении

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.

У 2005 р. Урядом Естонії було прийнято Стратегію освіти впродовж життя Естонії на 2005 – 2008 рр. (Lifelong Learning Strategy)¹⁹⁰, яка на той час стала важливим документом, що закріпив державні цілі в галузі освіти дорослих після відновлення незалежності. План розвитку освіти дорослих Естонії на 2009 – 2013 рр. став продовженням Стратегії освіти впродовж життя.

В *ІТАЛІЇ* не має 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 розвиток¹⁹¹.

¹⁹⁰ Estonian Lifelong

¹⁹¹ Ministero della Pubblica

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 склали численні центри: вечірні школи, регіональні системи професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.).

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для професійної освіти та підготовки 2006 р..

Кожна провінція **КАНАДИ** самостійно вирішує питання освіти й освіти дорослих. На федеральному рівні окремого закону про освіту дорослих у Канаді немає.

Важливим для розвитку національної освіти дорослих стало прийняття у 1960 р. Закону про технічну і професійну підготовку (Technical and Vocational Training Assistance Act)¹⁹². Згідно з цим Законом федеральний уряд мав надавати значну фінансову підтримку закладам технічного профілю, створивши умови для відкриття нових та переобладнання старих навчальних центрів.

Важливою подією для подальшого розвитку освіти дорослих у Канаді стало прийняття у квітні 2008 р. Національної стратегії розвитку освіти Канади

¹⁹² Canada passes the

«Освічена Канада 2020» (Learn Canada 2020 Declaration). Це спільна декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC), узгоджена на рівні Ради міністрів освіти Канади щодо основних принципів забезпечення якості навчання впродовж життя для всіх канадійців¹⁹³. 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 потребуватиме¹⁹⁴.

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 (Quebec Basic Adult General Education Regulation) (2003 р.)¹⁹⁵, в якому визначено сутність освіти дорослих та основні підходи до її реалізації у провінції. У

У провінції Манітоба у 2009 р. набув чинності Закон про грамотність дорослого населення провінції Манітоба (Manitoba's Adult Literacy Act) (2009 р.)¹⁹⁶.

Через рік провінція Нова Скотія прийняла Закон про навчання дорослих провінції Нова Скотія (Nova Scotia's Adult Learning Act) (2010 р.)¹⁹⁷, спрямований на посилення стандартизації програм навчання дорослих у провінції.

У **КИТАЇ** окремого закону про освіту дорослих немає.

Починаючи із 1980 р. в країні було прийнято ряд освітніх законів і нормативних актів, які певним чином стосувалися освіти дорослих: Закон про освіту, Закон про обов'язкову освіту, Закон про професійну освіту, Закон про

¹⁹³ Learn Canada 2020

¹⁹⁴ Council of Ministers

¹⁹⁵ Basic adult

¹⁹⁶ Manitoba's Adult

¹⁹⁷ Adult Learning Act:

вищу освіту Китаю, Закон про розвиток громадянської освіти, Положення про грамотність, Положення про освіту для людей з обмеженими можливостями.

У Законі про освіту Китайської Народної Республіки¹⁹⁸ передбачено, що держава стимулює розвиток різних форм освіти дорослих.

23 червня 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 **КНЯЗІВСТВІ ЛІХТЕНШТЕЙН** діє Закон «Про сприяння освіті дорослих»¹⁹⁹, прийнятий у 1997 р.. Зміни до Закону було прийнято 13 грудня 2007 р.

Система державного заохочення освіти дорослих була створена у 1979 р. в результаті набуття чинності відповідного законодавства (LGB1.1979 No. 45).

Важливим нормативним документом, що також впливає на розвиток системи освіти дорослих у країні, є Закон Про фонд «Освіта дорослих»²⁰⁰. Фонд «Освіта дорослих» Ліхтенштейну – це установа суспільного права, яку було засновано у 1999 р. Його місія полягає у сприянні і координуванні освіти дорослих в країні, а також контролі щодо використання бюджетних коштів парламенту відповідно до Закону про освіту дорослих.

В **ІСПАНІЇ** немає окремого закону про освіту дорослих. Різні аспекти цього освітнього напрямку розглядаються у низці законів.

¹⁹⁸ National report adult

¹⁹⁹ Das Gesetz über die

²⁰⁰ Das Gesetz über

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 дорослих²⁰¹. 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, що займаються освітою дорослих).

У Законі йдеться про те, що освіта дорослих може бути як очною, так і дистанційною. А у розділах I і III наголошено, що студентам, які не можуть навчатися стаціонарно, влада повинна створити умови для навчання за дистанційною формою. Зокрема у Ст. 53.3. зауважено, що «компетентні органи повинні розширювати перелік послуг дистанційної освіти, аби відповідати принципу неперервності освіти дорослих». Міністерство освіти і науки (MEC)

²⁰¹ Ley 1/1990 de 3

відповідає за це питання через Центр інновацій і розвитку дистанційної освіти (CIDEAD).

У Законі, прийнятому у 2006 р. (*Ley Organica de Educaci3n*, 2006)²⁰², 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.

Закон визначає такі цілі освіти дорослих: дати 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 de las Cualificaciones y la Formaci3n profesional 5/2002*), 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 працює²⁰³.

Інші Закони 56/2002 та 56/2003 з питань зайнятості стосуються заходів з підвищення кваліфікації та перекваліфікації в рамках політики зайнятості²⁰⁴. «Органічний закон 2/2006 про освіту» регулює діяльність усіх неуніверситетських навчальних закладів²⁰⁵, а «Органічний закон 4/2007»²⁰⁶ має певні доповнення до «Органічного закону 6/2001 про університети» та визначає специфіку вищої освіти.

²⁰² EAEA (2011):

²⁰³ *Ley Org3nica 5/2002*, de

²⁰⁴ *Ley Org3nica 56/2003*,

²⁰⁵ *Ley Org3nica 2/2006*,

²⁰⁶ LEY ORG3NICA

Сфера освіти дорослих **РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ** регулюється різними законодавчими актами, виданими центральними і місцевими органами влади, а також різними міністерствами та відомствами. Однак аналіз чинного законодавства свідчить, що воно переважно стосується системи підвищення кваліфікації та перепідготовки. Тоді як неформальна освіта і самоосвіта дорослих (інформальна освіта) у нормативно-правовій базі країни фактично не представлені²⁰⁷.

Ст. 49 Конституції РБ та ст. 3 Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» гарантують громадянам право на освіту. Однак у чинному законодавстві освіта дорослих не згадується безпосередньо ні як суспільне завдання, ні як самостійна сфера освіти. Згідно з останньою редакцією Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» ст. 42 гарантує дорослим право на здобуття додаткової освіти, але лише у професійній сфері.

У Республіці Білорусь Законом «Про освіту» (1991 р., із подальшими змінами і доповненнями) система освіти розділена на дві складові: основна освіта (від дошкільної до вищої) і додаткова (позашкільне виховання і навчання дітей і молоді та підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів).

Державні освітні заклади та відповідні структури переважно орієнтовані на розвиток професійних знань, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів. Водночас низка важливих документів, серед яких – Кодекс Республіки Білорусь про освіту, Національна стратегія сталого розвитку Республіки Білорусь до 2020 р., Програма реалізації концепції розвитку педагогічної освіти, Концепція державної кадрової політики, Програма розвитку післядипломної освіти на базі провідних вищих навчальних закладів сприяють розвитку додаткової професійної та неформальної освіти дорослих у Білорусі.

Кодекс Республіки Білорусь про освіту, який набув чинності 1 вересня 2011 р., впровадив зміни у систему додаткової освіти дорослих. Так, уперше на законодавчому рівні було дано визначення поняття «додаткова освіта

²⁰⁷ Веремейчик Г., Карпиевич Д.

дорослих» – вид додаткової освіти, спрямований на професійний розвиток та задоволення пізнавальних потреб слухача, стажера та ін. (п.1. ст. 240) і закріплено формальну і неформальну освіту як складові національної системи освіти.

З метою розвитку освітньої діяльності та навчання дорослих Асамблея **РЕСПУБЛІКИ КОСОВО** 15 травня 2001 р. ухвалила Закон про освіту і навчання дорослих²⁰⁸.

Закон має такі розділи:

- спеціальне забезпечення,
- освітні програми, умови,
- заклади оцінювання, управління,
- фінансування,
- адміністративні санкції.

Провідними дефініціями, які використовуються у Законі, є: 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 інших 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 повинно в рамках своїх правових обов'язків створювати необхідні

²⁰⁸ Official gazette

умови для дорослих, що навчаються, задля набуття знань і навичок відповідно до власних потреб та інтересів суспільства.

У законодавстві **РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА** відсутній окремий закон про освіту дорослих. Загалом нормативно-правова база функціонування освіти дорослих у Польщі 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, вдосконалити 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 політики²⁰⁹, згідно з яким було встановлено правила і умови підвищення професійної кваліфікації та загальної освіти дорослих.

Упродовж 1991–1996 рр. було прийнято три варіанти Закону Про сприяння зайнятості та установи ринку праці: 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. (Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy) наведено положення, що стосуються професійного консультування та активізації професійної діяльності, які накладають низку зобов'язань на місцеву владу (Р. 10, Ст. 38, Ст. 39).

²⁰⁹Rozporządzenie Ministra

Наступна хвиля змін до чинного законодавства, пов'язаного з освітою і навчанням дорослих, відбулася у 2010 – 2012 рр. Зокрема 20 травня 2010 р. ухвалено Закон про внесення змін до Трудового кодексу і до Закону про прибутковий податок з фізичних осіб²¹⁰.

У нових положеннях Трудового кодексу визначено поняття «підвищення кваліфікації» як набуття або поповнення знань і навичок працівника за ініціативою роботодавця або з його згоди (Ст. 1031 § 1 к. р.). Тобто ключовим чинником підвищення кваліфікації є ініціатива роботодавця або його згода у випадку, коли з такою пропозицією виступив сам працівник. Доповнення врегульовують питання договору навчання, винагороди та пільг, що належать тим працівникам, які підвищують кваліфікацію, покриття додаткових витрат, умов, рівня і результатів навчання, а також відпрацювання чи відшкодування коштів, які надав роботодавець на навчання.

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 документа. Перший – Розпорядження Міністра освіти від 11 січня 2012 р. щодо питання неперервної освіти в позашкільних формах (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych)²¹¹ – 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

²¹⁰ Ustawa z dnia 20 maja

²¹¹ Rozporządzenie Ministra

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 z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych)²¹² – визначає: 1) умови і порядок проведення цих іспитів, визначених у рамкових планах навчання: початкової школи для дорослих, гімназії для дорослих і старшій школі для дорослих, у тому числі умови оцінювання тих іспитів; 2) умови допуску до іспитів, що підтверджує кваліфікацію за фахом в обсязі відповідної кваліфікації; 3) розмір оплати за іспити, а також визначено професії, за якими не проводяться такі іспити.

Основним документом, згідно якого будується вся система освіти **ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ**, у тому числі і 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)²¹³.

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.

Стосовно 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 сфері²¹⁴.

²¹² Rozporządzenie Ministra

²¹³ Конституція Республіки Корея

²¹⁴ Lifelong education act

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 трьохсторонню 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)²¹⁵.

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»²¹⁶.

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 підприємств²¹⁷.

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)²¹⁸.

²¹⁵ Act in the tripartite

²¹⁶ Lee, Sang-Soo.

²¹⁷ Soh-Young Kim.

²¹⁸ Act on the

Закон про добробут людей похилого віку стосується населення віком старше 64 років²¹⁹. Найбільш важливим законом про неперервну професійну освіту немолодих людей є Закон про поширення найму людей похилого віку (Закон № 5882, 1 липня 1992 р.)²²⁰.

У Південній Кореї законодавча база спрямовується на забезпечення добробуту та гідних умов життя працівників. З цією метою було прийнято такі акти: Закон про трудові стандарти від 13 березня 1997 р.²²¹, який встановлює стандарти умов праці відповідно до конституції, і спрямований на удосконалення життєвих стандартів працівників, досягнення збалансованого розвитку національної економіки (ст. 1). У ст. 77 визначені права учнів на виробництві; *Декрет про базовий рівень добробуту працівників* від 27 грудня 2001 р.).

У Південній Кореї зусилля зазвичай спрямовувалися саме на формування «системи практичного розвитку людських ресурсів»²²². 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 випускників²²³.

Закон про розвиток професійних компетенцій Південної Кореї набув чинності у 1997 р. (№ 5474 від 24 грудня 1997 р.).

У липні 2003 р. Міністерство праці Південної Кореї видало Оновлений закон про професійну підготовку працівників, основні положення якого наголошують на необхідності створення урядом умов для неперервного професійного розвитку, зокрема, розвитку компетенцій працівників, поширення і диверсифікації урядової підтримки для підприємств та працівників, забезпечення доступу до професійної підготовки вразливих груп населення, створення в суспільстві атмосфери поваги до технічного виробничого

²¹⁹ Adult learning in Korea:

²²⁰ Adult learning in Korea:

²²¹ Labor Standards Act

²²² Lee, Sang-Soo.

²²³ Promotion of

персоналу, поліпшення акредитаційної системи та інфраструктури для професійної підготовки²²⁴

Закон про неперервну освіту в Південній Кореї набув чинності у 1999 р.²²⁵, а у січні 2002 р. було запропоновано *Загальний план для розвитку неперервної освіти*²²⁶.

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 акту стало створення на федеральному і на локальному рівнях нової спеціалізованої адміністративної структури – Центрив неперервної освіти.

У 2007 р. було прийнятий другий акт про неперервну освіту²²⁷. У документі наголошувалося, що неперервна освіта – це усі види просвітницької діяльності, зокрема, додаткова освіта, підвищення освітнього рівня дорослих, розвиток професійних здібностей. Крім того, на державному рівні було закріплено право здобуття якісної освіти тими, хто раніше був позбавлений цієї можливості, : трудовими мігрантами, їхніми дружинами, біженцями з Північної Кореї.

НОРВЕГІЯ стала першою серед країн світу, яка у 1976 р. прийняла Закон про освіту дорослих.

Сучасну основу норвезької політики у сфері освіти дорослих складають три нормативних акти: Закон про освіту дорослих, Закон про навчання, Закон про умови праці та дві Доповіді Урядової комісії .

До середини 1960-х рр. у Норвегії не існувало прямої законодавчої підтримки освіти дорослих, але набула чинності низка законів, які опосередковано впливали на освіту дорослого населення. Нормативними актами, що регулювали сектор освіти дорослих стали Проект про заочне навчання (1948 р.) та Проект про народні вищі школи (1949 р.).

²²⁴ Lee, Sang-Soo.

²²⁵ Lee, Sang-Soo.

²²⁶ Lee, Sang-Soo.

²²⁷ Lifelong education

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 дозвілля; 3) професійне навчання. Роль університетів, бібліотек, засобів масової інформації та курсів заочного навчання полягала у наукових дослідженнях з питань освіти дорослих. У Положенні також розглядалися питання кваліфікації та оплати викладачів дорослих, фінансування освіти загалом. Усі три напрями розвитку освіти дорослих ґрунтувалися на таких самих засадах, як і шкільна освіта.

Закон про освіту дорослих Норвегії, спрямований на допомогу людині досягти більш гідного рівня життя і гарантує рівні можливості на 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 розмежує 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 дорослих²²⁸.

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 праці²²⁹. 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 рівнях²³⁰.

Закон про навчання²³¹ 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.

У Р. 12 Закону про умови праці²³² 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

²²⁸ Источники

²²⁹ Lovdata.

²³⁰ Pedagogisk

²³¹ Lovdata. LOV

²³² Lovdata. LOV 2005-06-

Закону в 1986 р. була опублікована доповідь Комісії Скарда про розвиток права на навчання впродовж життя.

У 1997 р. Комісія Бюера (Buer) з питань освіти для дорослих та розвитку умов для працюючої громадськості опублікувала доповідь «Про нові здібності. Основи загальної політики для подальшого навчання».

У 1989 р. за результатами роботи Комісії з аналізу стану вищої освіти, педагогічної підготовки і перманентного навчання міністр освіти опублікував Білу книгу «Більше знань для більшої кількості людей».

У 1966 р. у структурі Міністерства освіти був створений Департамент освіти дорослих. У країні існує Норвезький Інститут досліджень освіти дорослих.

У **ШВЕЦІЇ** немає окремого закону про освіту дорослих.

Система формальної освіти дорослих країни має три складові: базова освіта, старша середня та додаткова (доповнювальна) освіта, кожна з яких регулюється відповідним законодавством. Зокрема базова освіта дорослих унормовується Законом про освіту, нова редакція якого набула чинності 1 липня 2011 р.²³³.

Згідно із Законом про освіту Швеції муніципалітети зобов'язані надавати інформацію про базову освіту дорослих. Кожен громадянин муніципалітету старше 20 років має право на здобуття базової освіти для дорослих, яка є безкоштовною і необов'язковою. Вона має на меті надання дорослим знань та вмінь, які необхідні їм для участі у соціальному та професійному житті (вивчення англійської мови, шведської (або шведської як другої), які є необхідними для одержання сертифікату, що засвідчує завершення обов'язкової середньої освіти). Законом регулюються, перевіряються та схвалюються індивідуальні навчальні плани для усіх трьох типів шкіл²³⁴.

У 1977 р. шведський уряд постановив забезпечити базовою освітою усіх дорослих, які через певні обставин її не здобули, що мало задовольнити

²³³ Ministry for

²³⁴ Ministry for

освітній мінімум усім дорослих шведів, мігрантів з метою працевлаштування та забезпечення професійної діяльності у соціумі.

Середня освіта дорослих Швеції регулюється Законом про школу²³⁵. Повна середня освіта для дорослих дає знання і навички в обсязі гімназії. У рамках середньої освіти для дорослих пропонуються ті ж самі програми і предмети (за винятком фізкультури і естетики), що і у звичайній гімназії. Додаткова спеціальна освіта – це організовані курси, які не мають аналогів у загальній системі шкільної освіти. Такі курси спрямовані на підвищення професійної кваліфікації або набуття нової професії.

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 одержує повну свободу, визначає власні цілі і напрями діяльності, бере на себе повну відповідальність за результат діяльності.

У 2002 р. вступила у дію державна постанова, яка відкрила можливість надання фінансової підтримки для розвитку освіти дорослих з особливими потребами

Умови проектування державних грантів затверджено Законом «Про державні субсидії для вільної освіти дорослих». У 1991 р. було створено Шведську національну раду з освіти дорослих, яка реалізує освітню політику держави у цій галузі . Рада є неприбутковою організацією і об'єднує трьох її членів: Національну федерацію навчальних асоціацій; Федерацію сільських рад; Організацію народного руху вищих шкіл.

У ДАНІЇ немає єдиного закону про освіту дорослих.

Законодавство, система субсидій, контроль, умови участі та зобов'язання уряду, місцева влада формують достатньо різноманітний сценарій розвитку освіти дорослих у Данії.

²³⁵ Swedish Education Law

Слід зазначити, що у сучасній Данії як формальна, так и неформальна освіта дорослих базуються на різних законах^{236, 237}.

Розглянемо основні їх положення.

Закон про освіту робітників (Закон №237, 1985 р.) – один з перших законів, що почав врегульовувати освіту дорослих у країні. Його мета полягала у наданні можливості малоосвіченим 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, задля підвищення шансів знайти роботу або продовжити освіту.

Метою Закону про відкриту освіту (Закон №347, 1989 р.) було дати дорослим широкий вибір здобуття професійної освіти. У якості відкритої освіти освітні установи пропонують професійну освіту на 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 бере участь в освіті для дорослих. Третина витрат оплачується учасниками, решта – місцевою владою, що становить близько 500 млн. крон на рік.

Закон про виробничі школи (Закон №411, 1990 р.) регулював діяльність відповідних освітніх установ, які були створені як метод боротьби з безробіттям серед молодих людей віком від 15 до 30 років. Мета такої освіти

²³⁶ Eurasian Legal

²³⁷ Adult Education for

полягала у поліпшенні якості освіти дорослої молоді та надання можливостей для працевлаштування. У школах пропонуються програми комбінованого освіти та виробничого навчання. Учасники виконують практичну роботу і водночас отримують теоретичні інструкції.

Закон про народні денні вищі школи (Закон №411, 1990 р.) визначав 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 з метою полегшити або обмежити дію цих недоліків.

На основі завдань десятирівневої програми у 1993 р. було прийнято Закон Про освіту для дорослих та подальше навчання.

Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання. Так, Закон про допомогу для освіти дорослих (Закон №336, 1989 р.) надає фінансову допомогу робітникам з недостатнім освітнім рівнем, щоб вони могли брати участь у загальному або професійному навчанні в робочий час (за угодою з роботодавцем). Працівник вибирає курси відповідно до особистих потреб і уподобань. 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 здібностей²³⁸.

Провідними принципами освітньої політики є рівноправність у здобутті освіти незалежно від статі, національності, місця проживання. Надзвичайно

²³⁸ Конституція

важливим є також принцип ціложиттєвого навчання: кожний має право здійснювати саморозвиток, бути відповідальним членом суспільства.

Рада з навчання впродовж життя життя (The Council for Lifelong Learning) 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 про професійну освіту та прикладні технології К. Д. Перкінса, 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*²³⁹); Законі Перкінса про кар'єру та технічну освіту, 1998 р. зі змінами

²³⁹ A Bill of Rights

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*) і 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, зокрема студентів із фізичними вадами.

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*). Згідно з Законом для підтримки освітніх програм для кар'єри та технічного навчання у 50 штатах країни виділяється 1,3 мільярди доларів.

Засадничим законом у галузі освіти дорослих вважається Акт про освіту дорослих (*Adult Education Act*), в якому визначаються пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Передумовою створення Закону стала Програма базової освіти дорослих (*Adult Education Program*), про яку вперше йшлося у частині Б Закону від 1964 р. Про економічні можливості (*Title II B of the Economic Opportunity Act of 1964*). Результатом впровадження програми стало схвалення системи надання освіти дорослим усіма штатами країни та розробка місцевих освітніх програм. Якщо у цій програмі дорослий визначався як особа старше 18 років, то вже у 1966 р. у прийнятому Законі про освіту дорослих дорослим вважалась особа старше 16 років². У документі йшлося про дорослих без початкової або середньої освіти та неосвічених осіб,

які могли здобути освіту. За Законом на освіту дорослих державою виділялося 260 мільйонів доларів щорічно²⁴⁰.

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 – WIA of 1998*)²⁴¹. 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 молоді²⁴². Згідно з цим Законом особи мають набути необхідних навичок для успішної адаптації на ринку праці, що базується на нових технологіях.

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. Послуги, що фінансуються, охоплюють навчання на робочому місці, аудиторне навчання, послуги щодо зайнятості населення.

²⁴⁰ Henschke J. A.

²⁴¹ Workforce

²⁴² National Skills Coalition.

У 1982 р. цей Закон було замінено на Закон про партнерство у галузі професійної освіти (*Job Training Partnership Act*)²⁴³, 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. Наприклад, Закон забезпечував фінансування таких програм, як: Літнє навчання юних дорослих від 14 до 21, Програма для мігрантів, Програма для сезонних працівників на фермах тощо.

Закон про зайнятість (*Employment Law*) врегулює 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 контроль²⁴⁴.

Закон В. Мондале про освіту упродовж життя або Білль 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

²⁴³ Blake I.A., Media

²⁴⁴ Employment

потреби американців упродовж їх життя, що змінюються». Незважаючи на відсутність прописаного механізму фінансування зазначених федеральних ініціатив з освіти упродовж життя, труднощі та перешкоди в отриманні політичної підтримки, 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.²⁴⁵ 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 (LXXVII, 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 дорослих²⁴⁶.

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.

²⁴⁵ Évi CI. Törvény

²⁴⁶ Закон про освіту

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.

Закон по освіту для дорослих Угорщини виходить з ширшого розуміння поняття, проте акцентує увагу саме на позашкільній освіті.

Підготовчі програми, що підвищують можливість працевлаштування, передбачені Законом IV 1991 р. Про надання підготовки безробітним²⁴⁷. Роботодавці також можуть брати участь у підтримці підготовки дорослих

²⁴⁷ 1991. évi IV.

згідно з Законом LI 2001 р.²⁴⁸, за яким відбувається регулювання професійної підготовки та її розвиток.

ФРАНЦІЯ має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих, відображені у відповідному законодавстві. 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. У XIX ст. приймалися важливі акти, але вони стосувалися лише окремих аспектів освіти дорослих.

На сьогоднішній день у країні існує детально розроблена система правових актів, які регулюють різні напрями освіти дорослих. Важливим аспектом, який регламентується цими правовими документами, є взаємовідносини держави, підприємців і громадян. Водночас і сама система освіти дорослих країни, і законодавча база, що регулює цей освітній напрям, перебувають у процесі неперервного розвитку і перетворень.

Одним із перших законів, що унормовував сферу освіти дорослих у Франції, був Закон Дебре «Про соціальне просування»²⁴⁹, прийнятий у 1959 р., який дозволяв центрам освіти організувати вечірні курси для дорослих і надавав можливість робітникам здобувати професійну підготовку, яка з 1966 р. стала національним обов'язком, прийнятим на рівні уряду країни.

У 1968 р. було укладено угоди Гренеля²⁵⁰. Провідними цілями цих угод стали: задоволення потреб підприємств у кваліфікованій робочій силі; задоволення особистісних прагнень щодо індивідуального розвитку; подолання нерівності в освіті. Результатом попередніх перемовин і підписання цих угод стало укладання Національної міжгалузевої угоди (ANI) від 9 липня 1970 р.²⁵¹. Це була перша угода щодо професійної освіти, яка заклала законодавчі підвалини для спільного керування соціальними партнерами системою неперервної освіти і ввела професійну освіту у сферу трудового права.

²⁴⁸ 2001. évi LI. Törvény

²⁴⁹ Journal Officiel de la République

²⁵⁰ Accords de Grenelle

²⁵¹ Juillet 1970, premier

Таким чином, у зв'язку із зрослими потребами в освіті дорослих і пропозиціями теоретиків неперервної освіти Франції було здійснено підготовку урядових рішень, що регулюють систему навчання і професійного розвитку. Ця робота сприяла розробленню й прийняттю одного із перших у світі законів про неперервну освіту.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

У липні 1971 р. було прийнято Закон №71-575 Про організацію професійної неперервної освіти²⁵², відомий як закон Делор. У Законі зазначено, що неперервна професійна освіта є національним обов'язком. Текст Закону включає вісім розділів, які описують і встановлюють організації, відповідальні за навчання, розкривають принципи професійного навчання і удосконалення, форми допомоги тим, хто навчається, визначає суб'єктів у фінансуванні неперервної освіти і т.д.

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. Так, витрати на освіту мали здійснюватися за рахунок підприємств (якщо там працює понад 10

²⁵² Loi n° 71-575 du 16 juillet

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 організаціях²⁵³, мета якого полягала у переформатуванні ринку праці підготовки на моральних засадах. Закон давав право проводити кваліфікацію організацій з підготовки через Професійне бюро кваліфікації установ неперервної підготовки (OPQFC).

Францію можна вважати однією з перших європейських країн, яка почала формувати законодавчу базу щодо ідентифікації, визнання і оцінювання результатів неформальної та інформальної освіти. Перші французькі ініціативи з цього питання було прийнято ще у 1985 р. із запровадженням системи реєстрації компетентностей, мета якої полягала у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості.

Закономірним продовженням цієї ідеї було прийняття у липні 1992 р. Закону Про визнання професійних знань²⁵⁴, 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 Обрі²⁵⁵, що набув чинності від 19 січня 2000 р., встановлює правовий принцип, який зобов'язує роботодавців здійснювати адаптацію працівників до змін у їхній роботі. Таким чином, будь-яка діяльність працівника з підготовки розглядається як частина його робочого часу (Ст. L.932-2 Трудового кодексу Франції). Таким чином, здійснюються два заходи щодо захисту працівника: винагорода працівника не повинна

²⁵³ LOI no 90-579 du 4 juillet

²⁵⁴ ALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

²⁵⁵ LOI no 2000-37 d – Режим доступу:

змінюватися, а відмова працівнику від участі у діяльності з підготовки не вважається серйозною причиною для його звільнення.

Закон №2004-391²⁵⁶, прийнятий у травні 2004 р., встановлює право на професійну підготовку упродовж життя. Він зрівнює 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.

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 демократію²⁵⁷, що уможливив впровадження низки заходів, передбачених Національною міжпрофесійною угодою про реформу професійної підготовки, ухваленої головними соціальними партнерами 14 грудня 2013 р. Зокрема Закон встановлює персональний навчальний рахунок, який замінить 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.

Законодавство **ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМКЧЧИНА** у галузі освіти дорослих має дворівневий характер та регламентується такими документами:

- 1) на федеральному рівні: положенням Конституцій, що закріплюють правовий статус і гарантії підтримки освіти дорослих;
- 2) на рівні земель: земельними законами «Про освіту дорослих».

Проаналізуємо документи кожного рівня.

²⁵⁶ LOI n 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation

²⁵⁷ LOI n° 2014-288 du 5 mars

Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – Основний закон (Grundgesetz) від 23 травня 1949 р., що закріплює суспільний державний устрій країни, основні права та обов'язки громадян²⁵⁸.

На федеральному рівні немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих і практично не міститься спеціальних положень про освіту дорослих. Проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, але, з іншого боку, зумовлює наявність відмінностей у системі освіти на рівні федерації.

На федеральному рівні є закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. Наприклад, основні федеральні положення про освіту дорослих висвітлено у законах «Про сприяння освіті» (Bundesausbildungsförderungsgesetz, 1971 р. зі змінами у 2010 р., «Про сприяння праці» (Arbeitsförderungsgesetz, 1969 р. зі змінами у 1996 р.), «Про вищу освіту» (Hochschulramengesetz, 1999 р.), «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

²⁵⁸ Grundgesetz für die

влади, федеральним і державним міністерствам доручено займатися питаннями неперервної освіти, що значно ускладнює створення координованої політики.

На федеральному рівні ключові позиції у законодавчому врегулюванні сфери освіти дорослих посідає Міністерство освіти та досліджень, яке складається з восьми Генеральних дирекцій, кожна з яких має свою сферу 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.²⁵⁹.

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 і 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 ХХ ст.

Перший закон про освіту дорослих у Німеччині було прийнято у Федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 р. Закон «Про освіту дорослих землі Нижня Саксонія», Новий закон ухвалили 17 грудня 1999 р., а 23

²⁵⁹ Country Report

листопада 2004 р. Закон переглянуто та повторно ухвалено. Остаточо він набув чинності 1 січня 2005 р.²⁶⁰

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 такій редакції «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.

Першим Законом, що урегулював взаємовідносини між працівниками і роботодавцями в Японії, був Закон про трудові стандарти праці, прийнятий у 1947 р. (№49 від 7 квітня 1947 р.).

²⁶⁰ Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?option=com_content&

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 проектів 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. Прикладами цього є: «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.)²⁶¹.

ВИСНОВКИ. Здійснений аналіз законодавчої бази вибраних країн у галузі освіти дорослих дав підстави для таких висновків.

²⁶¹ Agora 6. Reporting

Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи:

- 1 Перша група – законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому 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.), Закон «Про сприяння освіти дорослих» (Австрія, 1979 р.) та ін.
- 2 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; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (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.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один із перших законів – «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні є чинними «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986 р.), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991 р.), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). У 1993 р. у країні

було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989 р.).

РОЗДІЛ 3

3.1. Предметне поле андрагогіки в системі наук про освіту і виховання

Розвиток андрагогіки є зворотною реакцією суспільства на зрослі потреби адаптації дорослої людини до функціонування у динамічно змінюваному світі. Необхідність такого еластичного реагування на професійні, суспільні, економічні, естетичні потреби спонукали постійне оновлення й актуалізацію знань та вмінь їх ефективного використання у процесі виконання різних суспільних ролей, а також у життєвих та професійних ситуаціях. Роль андрагогіки нині переважно полягає у віднайденні шляхів розвитку оптимізації освіти дорослих, обґрунтуванні її теоретичних і методичних засад, визначенні відповіді на питання як вони мають бути організовані й впроваджені у суспільну практику.

Вважаємо, що визначенню місця андрагогіки в системі наук про освіту і виховання має передувати аналіз походження самої дефініції. Тим паче, що на сьогоднішній день ні у вітчизняній, ні у зарубіжній науці не тільки не склалося її усталеного визначення, а навіть відсутнє однозначне усвідомлення сутності андрагогіки.

Дефініцію «андрагогіка», утворено за аналогією терміну «педагогіка» від грецьких *aner (andros)* і *agein (ago)* - «*andros* – доросла людина та *agein* – вести), тобто з урахуванням етимологічного походження термін означає «вести дорослу людину». Проте, як вказує Л. Турос, не можна трактувати такий переклад тільки дослівно, оскільки це тлумачення не дозволяє зрозуміти сучасного сенсу цього поняття²⁶² (Tuross L. 2004).

Слід нагадати, що вперше термін «андрагогіка» було ужито німецьким педагогом Александром Каппом у 1833 році, хоча самостійність, на думку

²⁶² Tuross L.

польських вчених, вона набула у другій половині ХХ ст., відокремившись від джерела свого виникнення і розвитку – педагогіки²⁶³.

Ґрунтовний внесок у вивчення витоків андрагогіки та етимологію цього терміну зробив югославський вчений Д. Савічевіч²⁶⁴. Так, 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, вважає Д. Савічевіч, закладено концептуальні андрагогічні ідеї, хоча сам педагог цей термін не використовував.

Наведемо декілька тлумачень зарубіжних учених. 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) тоді як Д. Пратт у цей же період назвав її «філософією» (a philosophy)²⁶⁵. Водночас, слід зазначити, вже на початку ХХІ ст. Е. Холтон й Р. Суонсон (США) вказувалися, що період активного обговорення ролі андрагогіки добіг кінця, а сама наука навряд чи набуде в Америці такого вагомого значення як у Європі²⁶⁶.

Хоча саме у США, у 1970 р. вперше було видано фундаментальну працю з андрагогіки «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки», автором якої був фундатор світової андрагогічної думки М. Ноулз. Саме праці М. Ноулза разом із дослідженнями англійця П. Джарвіса, американця Р. Сміта й групи молодих учених із Ноттінгемського університету, на думку С. Змейова, заклали підвалини формування теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки²⁶⁷.

²⁶³ Przewodnik metodyczny

²⁶⁴ Savicevic D. Modern conceptions of

²⁶⁵ Knowles, M.S., Holton, E.E

²⁶⁶ Knowles, M.S., Holton, E.E.,

²⁶⁷ Змеев С. И. Андрагогика

Становлення андрагогіки пов'язано із іменем видатного датського вченого, філософа і педагога Н.Ф.С. Грюндвіга. Сучасна андрагогічна концепція ґрунтується саме на його ідеях, які стали підґрунтям для розвитку андрагогіки як науки у ХХ ст.

Значний вплив на розвиток андрагогічних знань у європейських країнах мали праці американського вченого Е. Ліндемана (1885-1953), який сформулював чотири положення, які стали «ядром філософії освіти дорослих» і не втратили своєї актуальності і сьогодні²⁶⁸ (Lindeman E., Edward C. 1926):

- освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього;
- освіта – це неперервний процес, який базується на неформальних ідеалах, освіта дорослих починається там, де професійна освіта завершується, а її мета полягає у наповненні сенсом усього життя;
- основу розвитку дорослих становлять певні ситуації, а не предмети; в освіті дорослих навчальні поаніи і програми розробляються із урахуванням потреб і інтересі дорослих учнів;
- найбільшою цінністю в освіті дорослих є досвід учня.

Проте, за твердженням С. Змейова, тільки андрагогіка М. Ноулза стала «першою спробою обґрунтування теорії освіти дорослих, хоча вона не була цілісною теорією, як він того очікував, проте саме М. Ноул забезпечив ґрунтовні підвалини для її подальшого розвитку²⁶⁹ (Ноулз с. 131).

Цікавою є думка польських дослідників. Так, М. Кузьнічка і І. Гурецька переконані, що термін «андрагогіка» для багатьох залишається й донині загадкою, в інших викликає розмиті уявлення щодо зв'язків з педагогікою, невелика кількість учених, які цікавляться цією проблемою, вважають андрагогіку однією з автономічних гуманістичних наук. Проте, у цьому дослідниці не вбачають нічого дивного, оскільки навіть за умови визнання, що

²⁶⁸ Lindeman E.,

²⁶⁹ Ноулз,

андрагогіка як самостійна дисципліна має чітко визначений предмет, проблематику і методи досліджень, все ж вона є наукою відносно молодого²⁷⁰.

Зазвичай андрагогіку визначають як науку про навчання і самонавчання, виховання і самовиховання дорослих. Оскільки у центрі уваги знаходиться доросла людина уможлиблюється встановлення універсальних процесів, що визначають ефективність процесів навчання, виховання, самоосвіти і самовдосконалення.

Місце андрагогіки у системі наук на підставі структури суб'єкту освіти („біо” – „соціо” – „дух”) вбачається можливим представити таким чином (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Систематизація наук про освіту за структурою суб'єкту

Простір	Суб'єкт	Науки про освіту	Закони
„біо”	Індивід	Психологія	Психологічних наук
„соціо”	Особистість	Соціологія	Соціологічних наук
„дух”	Людина	Антропологія, дидактика, філософія тощо	Мислення
Освітній	Доросла людина	Андрагогіка , Акмеологія	Інтегрування вищеназваних

Отже, у загальному розумінні андрагогіка це теорія процесів навчання дорослої людини – розділ педагогіки, 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 навчання²⁷¹.

Важливою змістовою ознакою андрагогіки є те, що вона відповідає на питання, яким 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 в уможливленні процесу

²⁷⁰ Kuźnicka M., Górecka I.

²⁷¹ Przewodnik metodyczny

перетворення потенціалу особистості у реальне доцільне функціонування у різних суспільних ролях.

Спробуємо виокремити змістові концепти цієї дефініції та узагальнити згадані вище точки зору. Наголосимо, найбільші дискусії відбуваються навколо визначення ступеня спорідненості термінів «педагогіка» й «андрагогіка».

Аналіз показав наявність достатньо суттєвих розбіжностей. Наприклад, група російських учених вважає, що андрагогіка порівняно молода галузь наукового знання, яка знаходиться у процесі становлення, зберігаючи смислову наступність зі сферою педагогіки, вона містить вказівки про специфіку навчання дорослої людини та необхідність його спеціального дослідження²⁷². М. Громкова підтримує цю позицію, й зазначає, що андрагогіка відносно новий напрям у системі наук про освіту, нова галузь педагогічної науки, основу якої становить специфіка освіти дорослих, яка описує, пояснює, визначає особливості моделей і технологій освітніх процесів²⁷³.

С. Вершловський також наголошує, що термін «андрагогіка» тільки починає активно залучатися до наукового обігу, незважаючи на свою понад сторічну історію. Проте вчений пропонує вести мову про «автономізацію» андрагогіки від педагогіки, про виокремлення цілої низки ознак, що дають підстави для характеристики андрагогіки як самостійної науки в системі людинознавства. Її предметом він вважає багатоаспектну неперервну формальну, неформальну та інформальну освіту, яка здійснюється у відповідності до соціокультурних умов, запитів і психологічних особливостей дорослих²⁷⁴.

Виходячи із ідей М. Ноулза та ураховуючи думку інших західних дослідників, С. Змейов, запропонував власне визначення андрагогіки як науки про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність суб'єктів навчального

²⁷² Колесникова И.А., Марон А.Е.,

²⁷³ Громкова М.Т.

²⁷⁴ Вершловский С.Г.

процесу (тих, хто навчається і тих, хто навчає) у сенсі його організації²⁷⁵. Він висунув ідею про те, що андрагогіка є новою галуззю знань і наук про освіту. Вчений порівнює андрагогіку з дороговказною ниткою Аріадни сучасної людини, яка прагне розв'язати власні проблеми за допомогою навчання²⁷⁶.

Польський дослідник М. Марчук 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»²⁷⁷. Андрагогіка окреслює цілі освітніх процесів, умови, що забезпечують оптимальність їх перебігу, а також сприяють розв'язанню таких проблем як добір змісту навчання, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Сьогодні відчувається значний зв'язок між педагогікою і іншими науками про людину, вказують М. Кузьнічка і І. Гурецька. Найбільше, на їх думку, зв'язок андрагогіки з іншими педагогічними науками виявляється із загальною педагогікою. Саме вона стала для андрагогіки зразком як методологічного, так і поняттєвого характеру. Не можна оминати також інші педагогічні науки, що мають для андрагогіки велике значення, наприклад, теорія морального і естетичного виховання, суспільна педагогіка, педагогіка праці та ін.²⁷⁸.

Отже, через такі розбіжності у визначенні предметного поля місце андрагогіки у колі інших наук про освіту і виховання поки що остаточно не визначено. Можна навіть вести мову про певні крайні точки зору. Наприклад, коли її сприймають як розділ педагогіки - дидактику, чи педагогіку вищої

²⁷⁵ Змеев С. И. Андрагогика:

²⁷⁶ Змеёв С.И. Наука XXI

²⁷⁷ Marczuk M.: Próba

²⁷⁸ Kuźnicka M., Górecka I

школи. Або навпаки, з урахуванням специфіки психології дорослої людини як суб'єкта навчання, андрагогіку визначають самостійною галуззю наукового знання поза межами педагогіки. Прибічники цієї позиції наголошують на інтегративній сутності андрагогіки, яка об'єднує знання про дорослу людину із багатьох галузей знань.

Між цими крайніми точками зору можна виокремити проміжні підходи до сутнісно-змістової незалежності андрагогіки. Загалом є підстави стверджувати про існування чотирьох узагальнених позицій, розкритих у дослідженнях різних вчених.

Перша – спростовує усі підстави щодо наукової самостійності андрагогіки, оскільки освіта дорослих як галузь дослідження належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології тощо). Від педагогіки вона вирізняється тільки своїм суб'єктом – дорослими, які навчаються.

Друга – визнає андрагогіку як галузь знань, але вважає її зміст прагматичним, підпорядкованим визначенню поведінки суб'єктів навчального процесу.

Третя – трактує андрагогіку як достатньо незалежну наукову дисципліну, яка має чітко визначений предмет, завдання й методи дослідження.

Четверта – визнає самостійність андрагогіки та розглядає її як складову інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж життя.

Слід зауважити, у будь-якому разі термін має педагогічні витоки, отже мова йде про «ведення людини» за допомогою освіти. Але для цього потрібно знати природу і особливості того, кого треба ввести. Відтак прослідковується надзвичайна спорідненість андрагогіки з іншими галузями наукового знання і практики, які входять в систему наук, визначену наприкінці 60-х років ХХ ст. видатним російським психологом Б. Ананьєвим як людинознавство.

Таким чином андрагогіку можна брати до уваги з різних позицій, які взаємопов'язані між собою. Найширшим є усвідомлення її як галузі наукового знання, середнє значення посідає – сфера освітньої практики тоді найвужчою є

андрагогіка як навчальна дисципліна (рис. 3.1):

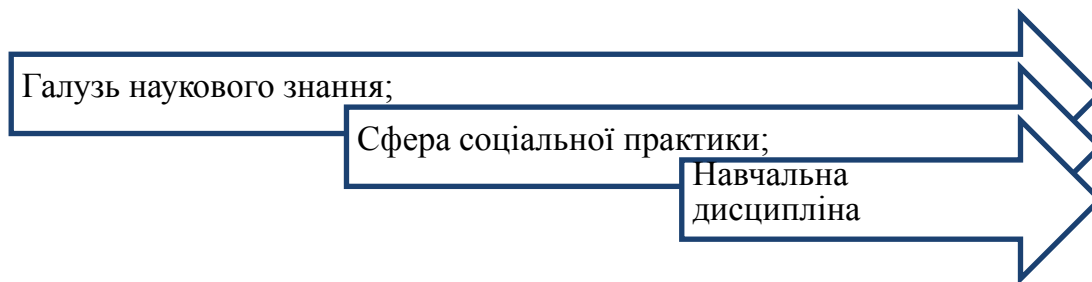


Рис. 3. 1. Змістове наповнення андрагогіки

Джерело : опрацювання власне

Для окреслення уявлень наукової специфіки андрагогіки доцільно виявити предмет її досліджень, систему понять через які цей предмет можна описати; основні принципи й методи, які уможливають процес його наукового пізнання й перетворення. Саме через вищезазначені чинники можна визначити місце й функцію андрагогічного знання у системі сучасної науки.

Отже предмет андрагогіки має тривірневу структуру:

- 1) можливості розвитку дорослої людини, її освіта;
- 2) процеси, які здійснюють цю освіту;
- 3) відповідні інституції та установи, в яких цей процес відбувається (предметом досліджень цих інституцій є виховання дорослої людини, його цілі, умови, динаміка, результати).

Таким чином, можна зробити загальний висновок щодо міждисциплінарного характеру андрагогіки. Зокрема, її безпосередній взаємозв'язок з педагогікою та теорією освіти дорослих можна прослідкувати через аналіз сутності їх предметів (рис. 3. 2):

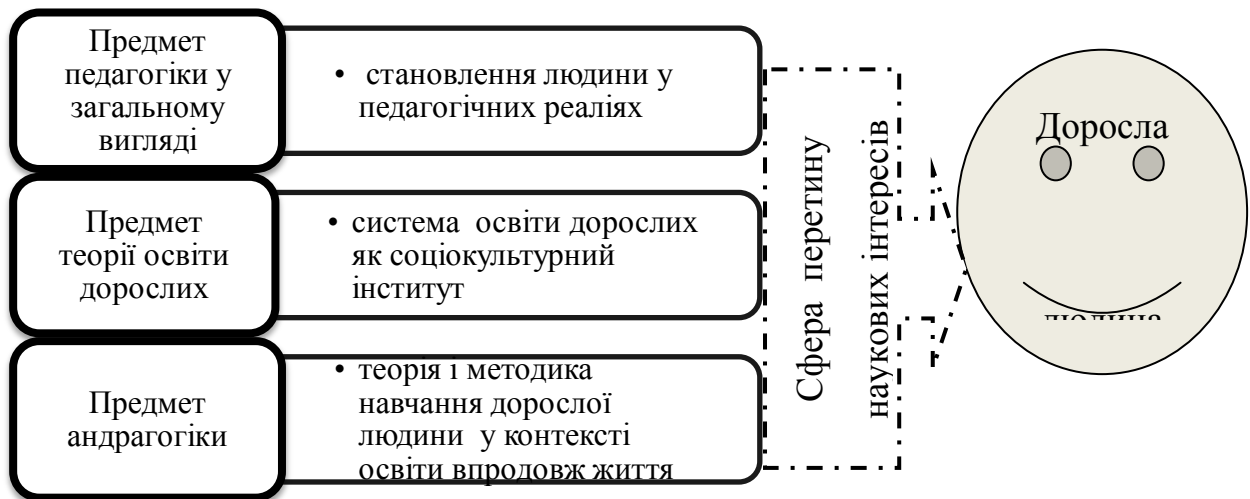


Рис. 3. 2. Міждисциплінарний характер андрагогіки

Джерело : опрацювання власне

Як вказує Т. Вуек, андрагогіка виконує три засадничі функції²⁷⁹:

- діагностичну – здійснює діагностування відповідних потреб і можливостей виховання дорослих;
- організаційну – окреслює умови, в яких мають бути організовані й реалізовані виховні дії аби їх результати були максимально кращими;
- пояснювальну – процесу розвитку і навчання особистості дорослої людини, механізми виконання суспільних ролей і поведінки людини.

Загалом, на нашу думку, на сучасному етапі розвиток андрагогіки має таке підґрунтя:

- атрибутивність тобто необхідність, невід’ємність освіти дорослої людини, визначену швидкоплинними змінами соціуму;
- педагогізація багатьох сфер професійної діяльності, що вимагає набуття нових компетенцій особами, організаціями, не притаманних для них на попередніх етапах діяльності (внутрішньофірмове навчання, центри підвищення кваліфікації тощо);
- зростання ступеня самосвідомості сучасної людини, прагнення до самоудосконалення і самореалізації;

²⁷⁹ Wujek T. Andragogika

– поширення інтеграційних процесів, що загалом вимагають зростання професійної мобільності, яка, у свою чергу, спонукає до постійного набуття знань;

– нарощування у соціумі сукупного інноваційного досвіду навчання дорослих.

Можна зробити висновок, що у дослідженнях дедалі більше укорінюється думка про зростання ролі, яку виконує у сучасному соціумі андрагогіка, та її сутнісне відокремлення у сучасній структурі наук. По-перше, андрагогічне знання, насичене інформацією про дорослість, яка визначає зміст освітніх потреб, дає можливість сформулювати науково-методичний супровід більш високого рівня узагальнення ніж у дидактиці вищої школи, педагогіці професійного навчання й підвищення кваліфікації. По-друге, андрагогічна підготовка уможлиблює розв'язання проблеми навчання освіти впродовж життя.

3.2. Порівняльно-співставлювальний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Основні положення теорії навчання дорослих найбільш доцільно проаналізувати порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання.

Результати досліджень з психології дорослих свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. 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.

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).

Отже дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. 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.

Водночас, необхідно наголосити, що дефініція «дорослий» (учень) ще не склалося. У документах з освіти дорослих можна знайти 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'язків²⁸⁰ (Онушкин В.Г., Огарев Е.И. 1999).

²⁸⁰ Онушкин В.Г., Огарев Е.И

Дорослими учнями є: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти заочники; особи, які проходять той або інший 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 із змінами у змісті їх 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.

У процесі аналізу ми використовуємо термін «моделі навчання», вкладаючи у зміст поняття комплекс систематизованих чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає. Водночас урахуємо й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо.

Проте провідними ознаками у моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. 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.

В андрагогічній моделі провідна роль належить особі, яка навчається й у навчальному процесі є рівноправним суб'єктом. Як можна пояснити наявність таких розбіжностей? По-перше, сам розвиток процесу освіти спрямовував піднесення ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, виключенням можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо

обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання. По-друге, здобутки інформаційних технологій дозволили по-новому організувати навчальний процес, що суттєво змінило ролі суб'єктів навчального процесу. По-третє, осучаснення педагогічних концепцій також поступово призводить до усвідомлення необхідності надання учням більшої свободи у процесі навчання.

На окрему увагу заслуговує особистість викладача, його діяльність у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дорослими. 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. За таких умов мета навчання полягає не просто у набутті знань, а у формуванні умінь використовувати ці знання для розв'язання конкретних проблем. У навчанні викладач-андрагог основний акцент робить не на теорію, а на застосування різних концепцій, підходів, наукових положень на практиці.

Тоді основні функції викладача-андрагога виявляють у:

1) *керуванні* (ознайомлення з програмою й метою навчання, його правилами, визначення порядку виконуваних дій та їх змістове наповнення);

2) *експертизі* (створення умов щодо адекватного аналізу дій, що відбуваються); аналізі (коментуванні певних результатів роботи та групових процесів, підведенні підсумків та формулюванні висновків).

Основні положення теорії навчання, за якими доцільно здійснити аналіз педагогічної і андрагогічної моделей навчання: роль учня, роль викладача, діяльність того, хто навчається, організація процесу навчання, методи навчання, характеристика процесу навчання, готовність до навчання, мотивація навчання, використання життєвого досвіду.

Результати порівняння представлено у таблиці 3.2

Порівняння андрагогічної і педагогічної моделей навчання

Положення теорії навчання	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Роль учня	Підлегла, залежна, несамостійна	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 того, хто 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 рекомендованих джерел інформації)	Експозиційні (зміст навчання експонується на лабораторних експериментах, у рішеннях конкретних задач, різних видах ігрової діяльності); управлінські (організація і спрямування навчального процесу на досягнення запланованої мети).
Характеристика процесу навчання	Курс навчання вибудовується по розділах навчальних дисципліни. Навчання структурується за єдиним стандартом, що передбачає одно-манітне поступове вивчення окремих дисциплін, непов'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	Визначається переважно	Визначається потребою вивчення

ь до навчання	зовнішніми причинами: примусом, суспільним тиском	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.
Використання життєвого досвіду	Доволі незначне, може використовуватися лише як орієнтир для вибору освітніх технологій	Процес навчання ґрунтується на використанні життєвого як освітнього, так і професійного

Найбільш вагомими відмінностями у моделях навчання – педагогічній й андрагогічній, М. Ноулзом викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання (табл.3.3).

Таблиця 3.3

Відмінності в освітніх моделях

Позиції	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
1. Само усвідомленість	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 у навчанні	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, заснований на взаємоповазі і спільній роботі

7. Планування навчального процесу	Викладач	Спільно, суб'єктами навчального процесу
8. Визначення навчальних потреб	Викладач	Спільно, суб'єктами навчального процесу
9. Планування навчального процесу	Викладач	Спільно, суб'єктами навчального процесу
10. Проектування навчального процесу	Логіка навчального процесу, змістові одиниці	Залежно від рівня готовності до навчання, проблемні одиниці
11. Оцінювання результатів навчання	Викладач	Спільно – від навчальних потреб до оцінювання програм навчання
12. Навчальні технології	Переважають технології передавання знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду

Скориставшись загальними підходами М. Ноулза²⁸¹ представимо коректність використання педагогічної й андрагогічної моделей в залежності від вікових категорій можна представити таким чином (Рис.3.2).

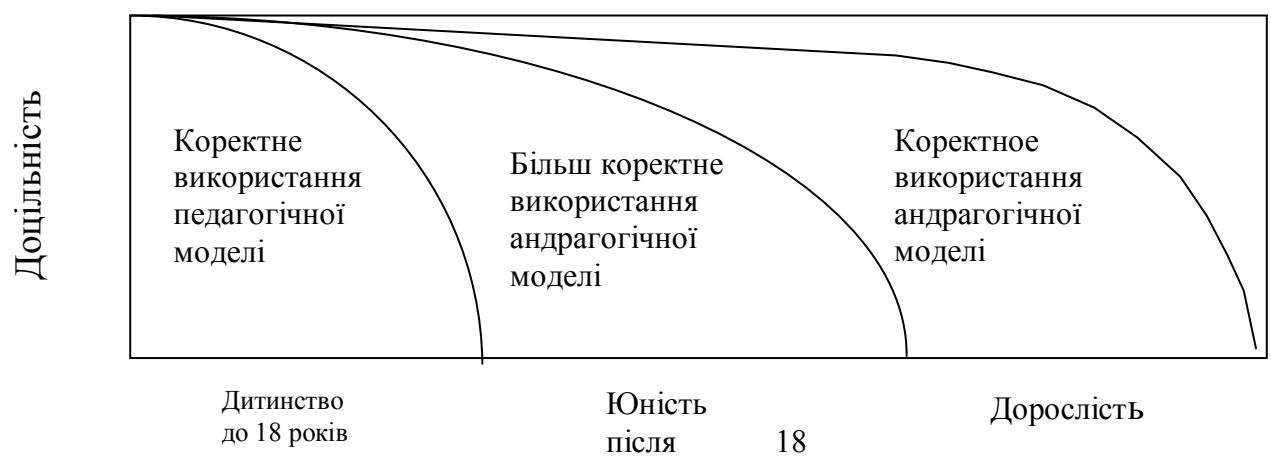


Рис. 3.2. Вікові критерії використання моделей навчання

Водночас, слід наголосити, що нині має місце певна невідповідність змісту освіти дорослих вимогам сучасного соціуму, а також невідповідність психологічної й професійної готовності спеціалістів до змін, які відбуваються в

²⁸¹ Knowles M.S.

суспільстві. У такому контексті андрагогічну модель навчання неможна розглядати поза основами загальної теорії освіти, яка ґрунтується на інтеграції класичних, посткласичних й інноваційних методологічних підходів.

Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

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

Неабияке значення в ефективному впровадженні андрагогічної моделі у практику відіграє урахування сукупності принципів. Принагідно наголосимо, що попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми освіти дорослих, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці бракує.

У цьому контексті слушною є думка, що розв'язання навчальних завдань на практиці стає можливою лише за умови додержання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним²⁸².

²⁸² Гончаренко С.У.

Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах²⁸³ (Краєвський, 2003, с. 55):

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.
2. Врахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.
3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

Слушним вбачаємо зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається²⁸⁴ (Загвязинський, 2001), а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу²⁸⁵.

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

- відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;
- урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

²⁸³ Краевский В.В.

²⁸⁴ Загвязинский В.И.

²⁸⁵ Теоретические основы

- структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти²⁸⁶ (Краєвський, 2003, с. 54-55).

Окрему роль в реалізації андрагогічної моделі навчання виконують загальнодидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність врахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації - сприяє успішному засвоєнню знань у відповідності 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 систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто – у формальній чи неформальній формі, необхідно розкрити принципи, які є найбільш загальними в реалізації андрагогічної моделі.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій.

²⁸⁶ Краєвський В.В. Общие

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. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Враховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання.

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 в професійні.

Принцип діяльності. 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.

Принцип постійної підтримки. 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 професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості

оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні ²⁸⁷(Щенников, 2002, с.268-283).

Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеню 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 контекстності навчання (А.Вербицький). З одного боку навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленню до навчання, що становить вагомий складову само мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони є визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію і андрагогічних досліджень;

²⁸⁷ Щенников С.А.

- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;
- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;
- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

Таким чином, ми визначили три групи принципів андрагогічної моделі навчання: загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні. Оптимальні умови їх використання мають урахувувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві.

Урахування зазначених положень надасть можливість розбудувувати діяльність щодо навчання дорослих, провідними відмінностями якої є активна роль самого дорослого учня, яка спирається на спільну діяльність (тих хто навчається і тих, хто навчає), за умови створення сприятливої, дружньої, ділової атмосфери.

3.3. Чинники мотивації дорослої людини до навчання впродовж життя

Сучасний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, технологічні досягнення та інформаційно-комунікативні технології спонукають людину до навчання впродовж життя. В умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. 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. Слід наголосити, гуманістична інтерпретація освіти дорослих розглядає її як процес незавершений, що не підлягає жорсткому плануванню і обумовлений запитами і потребами людини на різних етапах її життя.

Водночас, як вказують зарубіжні дослідники, освіта має відповідати цілям, обумовленим конкретними специфічними потребами категорії дорослих учнів, мати безпосередню цінність для них, а структура і форми навчання дорослих повинні бути адекватні їхнім запитам²⁸⁸. Проте, як наголошується у концепціях освіти дорослих, вона передусім має значно відрізняється від освіти дітей і підлітків²⁸⁹.

Одним з найбільш важливих шляхів оптимізації освіти дорослих є управління мотивацією дорослих учнів, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях їх особистісного розвитку. Значення мотиваційної сфери процесу учіння, на думку М. Алексеєвої, є рівнозначним 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»²⁹⁰.

²⁸⁸ Creighton S., Hudson L

²⁸⁹ Там само

²⁹⁰ Алексеєва М.И.

Психологічною основою гуманістичної педагогіки є концепція мотивації А. Maslow ²⁹¹, яка дає своєрідну класифікацію потреб, що відображає їх ієрархію і зв'язки. На думку психолога, кожна людина народжується, маючи потреби певних видів і, у міру задоволення нижчих, їх місце займають вищі. Усвідомлена потреба зазвичай стає мотивом діяльності. Велика кількість мотивів знаходиться у підсвідомості. Після їх «виведення» на рівень свідомості вони сприяють розв'язанню проблеми збереження особистості, її прогресу.

Термін «мотив» - походить від французького «motif», що у буквальному розумінні означає «спонукання». Мотиви є причинами особистісного поведінки, джерелом яких є потреби, і виступають рушійною силою будь-якої діяльності ²⁹². Тому під мотивами розуміють усе, що спонукає людину до дії. Мотивація - це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, вона необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань ²⁹³.

Однак, для навчання дорослої людини мотивація - це не тільки сукупність мотивів, оскільки велику 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), які спонукають до активності (діяльності) людину ²⁹⁴.

У дорослої людини мотивація проявляється у постановці цілей, підтриманні уваги протягом діяльності, докладанні зусиль й наполегливості в досягненні. Мотивація управляє діяльністю, спонукальною причиною якої стає потреба дорослої людини, суб'єктивна ймовірність успіху, а також індивідуальна оцінка досягнень.

Схематично мотивацію можна представити так: (Рис. 3.4):

²⁹¹ Маслоу А. Мотивация и личность. – Спб. : Питер, 1998.- 478 с.

²⁹² Психологически

²⁹³ Там само, С. 97

²⁹⁴ Алексеева М.И.



Рис. 3.4. Мотивація дорослої людини

Джерело: Williams, M. and R. Burden. 1997. Psychology for Language Teachers. CUP. - p. 121-122.

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.

Проблема мотивації навчальної діяльності дорослих до останнього часу не посідала значного місця у педагогічній психології та педагогіці. Лише останнім часом у Росії (П. Гальперін, Л. Божович, Б. Додонов, Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, А. Маркова, С. Москвічов, Г. Сухобська, Є. Шорохова, П. Якобсон) та інших 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) почали з'являтися праці, присвячені цій проблемі.

В Україні особливості мотивації до навчання дорослої людини розглядалися окремими ученими (В. Рибалка, І. Меліхова, Е. Помиткін, Н. Протасова).

Безумовно, в межах однієї статті не можливо проаналізувати сутність та закономірності динаміки мотивації навчальної діяльності в різних формах освіти дорослих (формальна, неформальна, інформальна): у вечірніх і заочних школах дорослих, аспірантурі, в системі короткотермінових або довгострокових курсів підвищення кваліфікації, самоосвіті тощо. Оскільки за умови впровадження різних форм навчання різними будуть й навчальні цілі, завдання, а відтак і мотивація навчальної діяльності дорослих в кожному конкретному разі буде мати специфічні особливості.

Слід згадати, 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 характер провідних протягом всього життя або на певному її відрізку. Саме такі мотиви здійснюють прямий або опосередкований вплив на весь характер навчання людини, на його вибіркове ставлення до окремих галузей знань, навчальних предметів. Не можна обійти увагою факт, що істотну роль при навчанні дорослих відіграють їхні інтереси, вони завжди впливають на будь-яку, в тому числі і навчальну діяльність, формуючи установку до навчання.

Що ж спонукає дорослих вчитися? Вчені вважають, що на мотивацію навчання впливають зовнішні і внутрішні фактори, хоча їх інтерпретація може суттєво відрізнятися.

Дослідниця І. Дороніна пропонує таку їх класифікацію ²⁹⁵:

1. Фактори навчальної діяльності (методи навчальної діяльності, зміст навчального процесу, організація навчальної діяльності, способи контролю і оцінки, соціально-психологічні феномени в навчальній групі, суспільно-економічні відносини);

2. Фактори особистості учня (загальні особливості мотиваційної сфери, здібності та здатність до навчання, відношення до навчання - початкове умова

²⁹⁵ Доронина И.В. Факторы

формування його мотивації, внутрішнє самопочуття в навчальному колективі, його статус і самооцінка, попередній досвід).

Отже, наголошує вчена, у ситуації навчання взаємодіють дві групи чинників. Перша група - фактори навчання як діяльності. Друга торкається безпосередньо особливостей особистості учня. Власне діяльність навчання включає процес організації навчання, сам предмет освоєння і викладачів з певними методиками, досвідом і здібностями. Учень вступає в процес навчання з власною сукупністю запитів, інтересів, потреб і цілей²⁹⁶.

У цьому сенсі доцільно погодитися з В. Чирковим у тому, що мотивація навчання складається з двох напрямів роботи: «розконсервування» мотиваційного потенціалу процесу навчання, з одного боку, і розкриття потенцій особистості - з іншого. Питання полягає в тому, з якого боку - від діяльності та її організації або від особистості та формування її установок будується здійснюватися процес мотивування²⁹⁷. Ці компоненти необхідно завжди розглядати сукупно, оскільки через реальну соціокультурну ситуацію доросла людина на відміну від дитини, може перебувати у несприятливих умовах (професійна зайнятість, соціальна відповідальність, перенавантаження, низький рівень винагороди за роботу, постійна стресогенність).

Дещо інший підхід до питання мотивації навчальної діяльності дорослої людини показує, що цей процес стимулюють два типи причин - зовнішні чинники (фактори) й внутрішні мотиви.

Зазвичай, важливим зовнішнім фактором вважають трансформацію ринку праці. Оскільки входження у світову економіку, лібералізація й інтернаціоналізація торгівлі призвели до конкуренції не тільки на національному, але й світовому ринку необхідно пам'ятати, що мотивація до науки, стверджує польська дослідниця І. Сорокош, залежить від багатьох ситуацій, у тому числі й від ситуації на ринку праці²⁹⁸. Інший зовнішній

²⁹⁶ Доронина І.В.

²⁹⁷ Чирков В.І. Мотивація

²⁹⁸ Sorokosz I. Edukacja

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.

Інакше трактує зовні чинники Ю. Кулюткін, за яким 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 матеріалу²⁹⁹.

Внутрішня мотивація дорослого учня, як доводять нам М. Брін і С. Манн, 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»³⁰⁰.

У контексті зазначеного не можемо оминати точку зору українських вчених проте, що в ролі потенційних мотивів дорослої людини виступають цінності, інтереси й ідеали властиві цьому суспільству³⁰¹ (Роменець В. А., Маноха І. П., 2003, с. 257), а у разі їхньої інтеріоризації особистість може набувати спонукальної сили.

Велику кількість досліджень проблеми внутрішньої мотивації навчання дорослих було здійснено у США. Зокрема, у 1961 р. Гаул (Houle) запропонував 3 типи орієнтацій учіння дорослих: орієнтація: а) мети, б) діяльності, в) процесу навчання. Аналогічні дослідження проводили й інші вчені: Шефілд (Sheffield), Бургесс (Burgess), Бошер (Bosher), Грабовські (Grabowski), Нокс (Knox).

²⁹⁹ Мотивация познавательной

³⁰⁰ Autonomy and independence

³⁰¹ Роменець В. А., Маноха І. П.

Внутрішня мотивація навчальної діяльності дорослого, згідно Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської³⁰² (Кулюткин Ю., Сухобська Г., 1997, с.63-67) неоднорідна, але може бути зведена до трьох типів:

- 1) утилітарна мотивація,
- 2) мотивація престижу;
- 3) мотивація, коли знання перетворюються на самоціль.

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 витoki 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 орієнтовані на (Рис. 3.5):

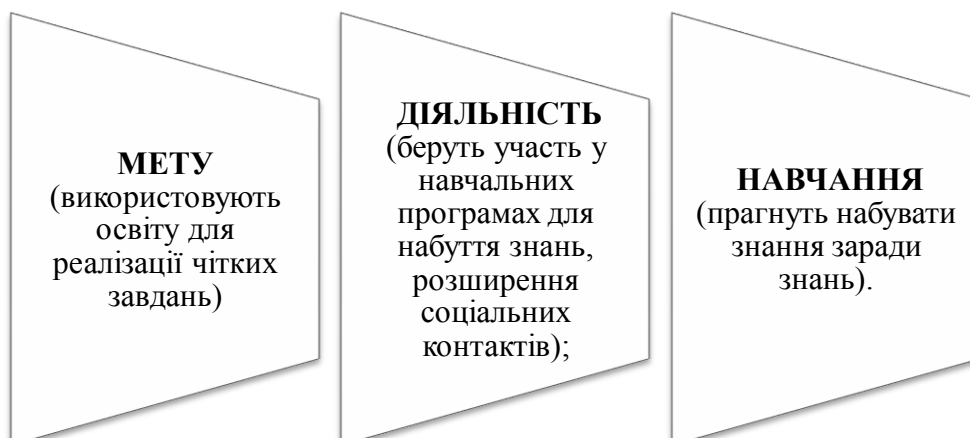


Рис. 3.5. Типи дорослих, які навчаються

³⁰² Мотивация познавательной

Джерело: Опрацювання автора на основі [Мотивация познавательной деятельности учащихся / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - Л. : НИИ 00В, 1972. - 117 с.]

Доволі часто дорослі, які навчаються, можуть уособлювати у собі декілька типів, так само як і переходити з одного типу в інший, в залежності 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 не останнє місце. Якщо людині притаманний мотив уникнення невдачі, то і у процесі навчання її переслідуватимуть ті ж проблемами, що і в житті (суттєві побоюванні при складанні іспитів, труднощі при розв'язанні негативних наслідків власних помилок тощо).

Таким чином, для організації навчальної діяльності дорослих, які належать до різних цільових груп, при вивченні мотивації до навчання слід мотивацію розглядати сукупно. Тільки у контексті сукупної мотиваційної сфери особистості можна побачити реальну структуру мотивів дорослого учня, що надасть можливість зіставити їх, виявити подібне й розбіжності, виокремити очікування і потреби людини. У цьому сенсі доцільно додати думку П. Якобсона. Вчений пише: «Істотні риси мотивації людини закладені не в індивідуальних особливостях її розвитку, а в особливостях її свідомості як суспільної істоти. Отже визначення мотивації поведінки людини поза контекстом її соціальної сутності, є принципово хибним»³⁰³.

Необхідність дослідження мотивації навчання дорослих обумовлена не тільки великими 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

³⁰³ Якобсон П.М.

з точки зору її формування. Результати вивчення мотивації можуть стати вихідною позицією для створення засобів її формування, розвитку або корекції вже існуючої мотиваційної сфери. Цей аспект є надзвичайно важливим не тільки для дорослих, які вже навчаються, але й до потенційних учнів, мотивація яких ще не сформована, або через сукупність причин знаходиться на низькому рівні.

Мотивація учіння – це складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, дій, вражень, уподобань). За Г. Костюком розуміння учіння як самостійної спрямованої діяльності індивіда визначає підхід до мотивації учіння як до суб'єктивних, внутрішньо пережитих рушійних сил певного виду активності³⁰⁴.

Психологічну структуру мотивації учіння складають три групи мотивуючих факторів. Перша група (потреби та інстинкти) становить собою 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). Мотивуючі фактори 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). Мотивуючі фактори третьої групи – це емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції і динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі³⁰⁵ (Енциклопедія освіти, 2008, с. 528).

У цьому сенсі слід звернути увагу на пропозицію А. Маркової, з точки зору якої, при вивченні мотивації навчання слід проаналізувати компоненти мотиваційної сфери, які можуть здійснювати на неї суттєвий вплив³⁰⁶.

³⁰⁴ Костюк

³⁰⁵ Енциклопедія

³⁰⁶ Маркова А.К. Ф

По-перше, це загальне ставлення до учіння, тобто певний емоційний аспект. По-друге, це цілі, які ставить перед собою дорослий учень. І, по-третє, це навченість, тобто здатність людини вчитися.

Перший і другий компоненти спільно зумовлюють, для чого, з яким ставленням людина вчиться. Навченість характеризує можливість вчитися, а це відіграє важливу роль при самооцінці учня. Наскільки він вважає себе здатним, настільки він буде включений у навчальний процес. Значення знання про свою навченості зростає для людей з вираженим мотивом уникнення невдачі. Невіра в свої здібності може сильно знизити бажання вчитися або сприяти виникненню негативних емоцій, небажанню вчитися.

Узагальнюючи вищесказане, слід наголосити, для досягнення ефективності суб'єкт-суб'єктної навчальної діяльності з аудиторією дорослих учнів необхідно всебічно проаналізувати мотиви, які спонукають їх до навчання, з'ясувати потреби, інтереси, установки, схильності, що загалом здійснюють значний вплив на результат навчання.

3.4. Психолого-педагогічні особливості навчання різних категорій дорослого населення

Особливості навчання дорослих досліджували зарубіжні (Дж.Адамс-Вебер, А. Гордон, М. Громкова, С.Змейов, Е. Торндайк та ін.) й вітчизняні (С. Архипова,, С. Гончаренко, О. Волярська, Т. Десятов, О. Огієнко, В. Олійник, В. Пуцов) вчені. Зокрема психологічні особливості дорослих висвітлено у працях Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флевел, Е. Помиткіна, В. Рибалки та ін.; психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали В. Семиченко, К. Кросс; теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розроблялися О. Бодальовим, Х. Джоунсом, А. Маслоу.

Дорослі учні мають особливості, які впливають на сприйняття пізнавальної інформації й визначають специфічну основу навчального процесу. Ми погоджуємось точкою зору К. Кросс (K. Cross), 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 (Cross K.P. 1981, с. 234-235)³⁰⁷.

На думку Н. Кордера (N. Corder), 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 тощо³⁰⁸ (Corder N. 2002).

Дорослі – це, 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 вираженими. Дорослі учні мають більше обов'язків у зовнішньому середовищі, вони більше заклопотані, стомлені від професійної діяльності, сімейних обов'язків, а отже із задоволенням можуть переключатися на інші види діяльності, наприклад, навчальну. Крім цього, з віком коло спілкування дорослої людини звужується, як правило, обмежуючись старими друзями або колегами по роботі, тому навчання для дорослих стає можливістю розширити й оновити контакти, створити нові взаємини, зав'язати знайомства. За умови, якщо навчальна діяльність для них має важливе практичне, прагматичне або прогностичне значення, дає можливість висловлювати свої думки, переконання, дорослі здатні працювати довше й більш зосереджено. Ці й інші особливості впливають на організацію навчання дорослих, які завжди треба урахувати педагогічному персоналу у роботі з дорослими.

³⁰⁷ Cross K.P. Adults

³⁰⁸ Corder N. Learning

Отже, навчальна діяльність фахівця, який працює з дорослою аудиторією принципово відрізняється від діяльності шкільного вчителя.

Чому? Передусім через специфічні характеристики дорослого учня як суб'єкта освітнього процесу. На думку С. Змеєва, 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 якостей³⁰⁹.

Зокрема, М. Хайден підкреслює, що дорослі:

- є автономними і самокерованими, і їм необхідно надавати свободу у виборі напряму розвитку; вони вже мають знання, акумульовані життєвим досвідом, який їм необхідно пов'язувати з новим знанням;
- вони спрямовані на досягнення поставлених цілей та вирішення актуальних проблем, прагнуть знати як здобути нове знання, що допоможе їм у досягненні цілей і вирішенні проблем; орієнтовані на релевантність і прагнуть розуміти основи навчання;
- вони практикоорієнтовані, мають усталені цінності, сформовані уявлення і власну думку; вимагають врахування індивідуальних й вікових особливостей³¹⁰.

Окрім того, як доводить М. Ноулз, особливості навчання дорослої людини полягають у тому, що, їй належить провідна роль у навчанні; це сформована особистість, яка ставить перед собою 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 умінь; навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють йому. Окрім того, процес навчання організований у вигляді спільної діяльності на усіх його етапах: набуття нових

³⁰⁹ Змеєв С.И. Андрагогика:

³¹⁰ Hayden, M.C., J.

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 пізнавальних інтересів³¹¹.

Американський психолог К. Роджерс доводить, 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 охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні;
- переважна складова навчання досягається дією, за умови збереження відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі³¹².

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання має посісти провідне місце у навчальному процесі, так само як урахувувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистого достоїнства кожної людини.

Звернемо увагу на розвиток таких психологічних особливостей дорослої людини як інтелектуальні здібності, мотивація до навчання, когнітивний стиль навчання. Вченими зазначається, що у дорослих людей з віком багато функцій організму поступово слабшають (знижуються зір та слух, погіршуються пам'ять і мислення, виникають труднощі зі сприйняттям нової інформації), але

³¹¹ Knowles M. S.

³¹² Роджерс

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'язано із загальним станом здоров'я, зменшенням об'єктивної та суб'єктивної потреби в нових знаннях, зниженням можливостей для застосування їх на практиці.

Водночас однаковість щодо цього питання у наукових колах не має і 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 показниками³¹³ (Merriam S.B. The Profession 2007, с. 146-147).

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу дослідження з вивчення ролі досвіду у процесі навчання, які свої витoki беруть у прогресивній філософії Дж. Дьюї (J. Dewey). Так у 1975 р. Дж. Мезіров (J. Mezirow) з групою колег дослідили процес змін ставлення дорослих до навчання, використавши при цьому термін «перспективна трансформація». Впродовж наступних років Дж. Мезіров розробляв «теорію трансформації», провідною тезою якої те, що навчання докорінно змінює особистість, адже переосмислення досвіду призводить до фундаментальних змін у поглядах дорослої людини³¹⁴ (Mezirow J. Transformative theory, с. 143).

Окрім психологічних особливостей у навчанні дорослої людини велику роль відіграють фізіологічні особливості, пов'язані із віком.

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 спад рівня розвитку всіх функцій.

³¹³ Merriam S.B. The

³¹⁴ Mezirow J.

До 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 показниками відбувається зниження можливостей новоутворень. Це спонукає до певних протиріч, 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 розширює 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 молодій, ефективність її мислення вища³¹⁵ (Савчин М. В. Вікова 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.

Одним з 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 ВНЗ втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% , а після 74 років – 57% темпу³¹⁶ (Карпенко М.П., с. 99–100).

Вчені називають дві групи чинників, які у найбільшому впливають на інтенсивність старіння інтелектуальних функцій людини: внутрішні (генетичні) і зовнішні (зовнішнє середовище, серед яких участь в освітній діяльності

³¹⁵ Савчин М. В. Вікова психологія:

³¹⁶ Карпенко М.П.

посідає важливе місце). Отже безперервна освіта дорослих (підготовка, перепідготовка, самоосвіта) є важливою умовою не лише професійного, а й інтелектуального розвитку людини. У цьому контексті доречно згадати ідеї 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 перетворення³¹⁷ (Слободчиков, В. И. 2000, с. 250). 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 активності³¹⁸ (Основы андрагогики 2003, с. 41).

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, на сучасному розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу

³¹⁷ Слободчиков, В. И.

³¹⁸ Основы

освіти³¹⁹. Отже постає проблема зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Дослідження проведені у США в 1980-х роках (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*)³²⁰, дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі «Піраміда навчання» (Рис. 3.6).

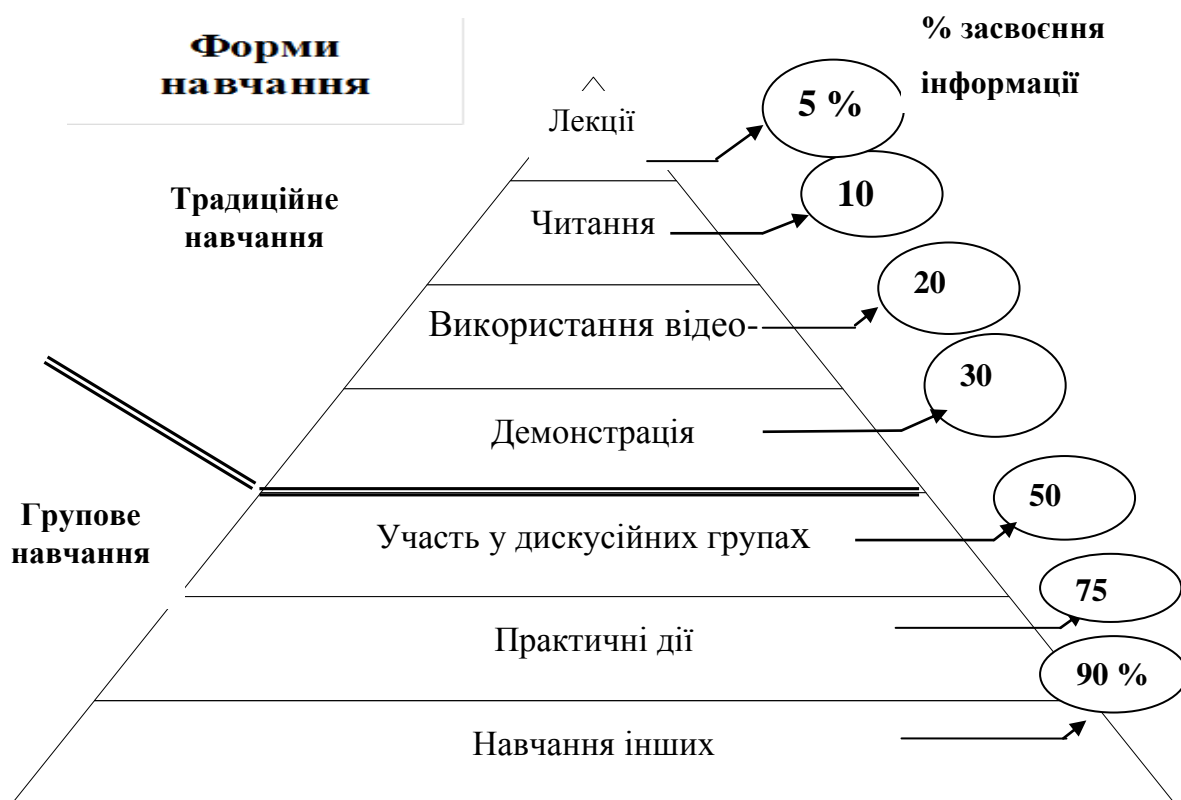


Рис. 3.6. Піраміда навчання (*Learning Pyramid*)

Не зважаючи на використовувану форму слід пам'ятати, що урахуванням організація навчальної діяльності дорослої людини ґрунтується на сукупності принципів, провідними з яких є³²¹ (Рис.)::

³¹⁹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исниной Е.И./ М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с

³²⁰ Learning Pyramid /

³²¹ Змеев С.И.



Рис. 3.7. Принципи організації навчальної діяльності дорослої аудиторії

Проаналізуємо їх.

Принцип рівності. Організатор навчання є рівноправним учасником процесу навчання. Він організує й веде бесіду, налаштовує аудиторію на можливість обговорення будь-якої інформації. Обов'язковою умовою є повага до позицій аудиторії, право на особисту думку, урахування життєвого досвіду тих, хто навчається.

Принцип активної творчості. Оскільки попередній досвід учасників навчання впливає на стереотипи, аудиторію необхідно підготувати до сприйняття нового знання, генерації свіжих ідей; створити творчу атмосферу в групі, коли нове знання не просто обговорюється, але й самостійно формулюється. Для цього важливими є яскрава наочність, обговорення у мікрогрупах, поєднання несполученого, рух, музика тощо.

Принцип особистості. Заняття відбуваються за універсальною схемою, яка урахує принципові особливості усіх дорослих, а не кожного окремого. При цьому слід пам'ятати, що кожний з них – особистість із притаманними особливостями.

Цікавою є класифікація дорослих учнів відповідно до їх способів навчання.

Першу групу становлять учні, які дотримуються принципу конкретної логічної послідовності. Вони отримують інформацію з безпосереднього досвіду, цінують порядок і логічну послідовність, слідуєть прямими

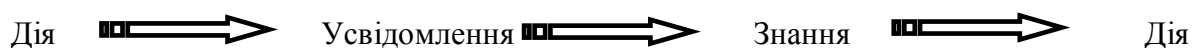
вказівками, їм подобається чітко організована презентація матеріалу, спокійну обстановку.

Другу групу утворюють які надають перевагу так званій абстрактній хаотичності. Вони цінують навчання загалом, але вважають за краще отримувати інформацію в неорганізованому, хаотичному вигляді.

Третя група – це учні, які навчаються за принципом абстрактної логічної послідовності. Вони мають в своїй уяві велику кількість різних концептуальних уявлень, на тлі яких вибудовують те, що читають, бачать або чують в графічній або образній формі.

Четверту групу – становлять учні, яким притаманний принцип так званої конкретної хаотичності, вони демонструють схильність до експериментування; навчаються шляхом проб і помилок, успішно працюють в малих групах, демонструючи високу ступінь самостійності.

Доросла людина, яка здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертаються у діяльність задля її розвитку, можна представити як етапи руху свідомості, що подібні ланцюжку:



Водночас, багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками: хвилюванням за свій авторитет, побоюванням виглядати некомпетентними серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталених поглядів на роль учня. Наразі складність навчання дорослих загострюється й відчутним впливом старої парадигми навчання, з притаманними недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма проведення занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Рекомендації, дотримання яких забезпечує успіх навчальної діяльності (табл.3. 2).

Таблиця 3.2

Особливості навчання дорослих і рекомендації щодо організації і проведення навчальної діяльності

Особливості навчання	Рекомендації щодо організації і проведення навчальної діяльності
Прагнення до самостійності і самореалізації	Надавати можливість проявляти ініціативу
	Створювати можливості для особистісного включення у навчання
Концентрація на професійних цілях, проблемах і задачах	З'ясувати наміри і цілі тих, хто навчається
	Вивчати теми за логікою розв'язання проблеми
	Йти у навчання від професійних проблем, досвіду тих, хто навчається
	Пропонувати актуальні і обґрунтовані теми для вивчення
Інтерес до практичного застосування знань	Прагнути активізувати навчання, зробити його дослідницьким
	Пов'язувати результати навчання з професійною діяльністю, переносити набуті знання і навички у контекст професійної діяльності
	Використовувати метод проб і помилок, аналогії
Наявність професійного і особистісного досвіду	Просуватися від «часткового до загального» або від «загального до часткового» в залежності від цілей і задач групи
	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	Орієнтація на короткі терміни навчальної активності
	Створювати компактні й ефективні цикли навчання
Супротив процесу навчання	Високі вимоги до особистості викладача
	Заохочення до навчання, створення відповідної мотивації
Умення працювати з інформацією, високий рівень самоконтролю	Ураховувати очікування і потреби, можливості і обмеження
	Розвивати у слухачів навички навчання і самонавчання
	Ураховувати професійні і особистісні особливості
Високий рівень критичності, закритість (захист «Я»), страх невдачі; проблеми у встановленні й підтриманні міжособистісних відносин	Створювати комфортну, безпечну атмосферу

Доведеним є факт, що 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. Зазвичай дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та намагаються співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Отже у процесі організації навчальної діяльності найбільшого успіху можна досягти, опираючись на сукупність відповідних підходів. Проаналізуємо їх.

Навчання залежить від мотивації

Залучення дорослих до активного навчання значною мірою залежить від конструктивної мотивації. Однак, для навчання дорослої людини мотивація - це не тільки сукупність мотивів, оскільки велику роль тут відіграють й ситуативні фактори (вплив інших людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Таким чином, мотивація - це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину. У дорослої людини мотивація проявляється у постановці цілей, підтриманні уваги

протягом діяльності, докладанні зусиль й наполегливості в досягненні. Мотивація управляє діяльністю, спонукальною причиною якої стає потреба дорослої людини, суб'єктивна ймовірність успіху, а також індивідуальна оцінка досягнень.

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.

Кожна людина очікує від навчання не тільки нових знань, але й прагне через навчання до самореалізації, шукає відповіді на запитання, що стосуються її особистого життя. Дорослі учні вважають висококваліфіковану професійну діяльність не тільки соціально важливим явищем, а, насамперед, особистісною, суб'єктивною цінністю. Отже слід урахувати, що мотивування навчальної діяльності дорослих учнів є важливою складовою тренінгів. Мотивація навчання забезпечується через цікаву, змістову діяльність, актуальність тематики, самопізнання й самооцінювання, використання нестандартних технік, практичну значимість навчання, самостійну насиченість взаємодії, колегіальну підтримку й інші. Реалізації цих підходів відбувається у конкретних ситуаціях, якими повинні бути насичена навчальна діяльність – ситуації визнання, успіху, емпатії, колективного обговорення, логічного спілкування, самооцінювання, самоаналізу, самостійного зіставлення і порівняння.

Впливає на мотивацію навчання й організація навчального процесу, що також повинна враховувати специфіку дорослих учнів. Другорядними, але також важливими мотивами для дорослих, є очікування задоволення від спілкуванні, нових знайомств, змін у напруженому ритмі життя.

Навчання залежить від здатностей тих, хто вчиться.

Доволі часто дорослих направляють на навчання без сформованого усвідомлення навіщо їм це потрібно, проте завжди можна знайти мотиви, які

спонукатимуть їх до навчання. Навчання для дорослої людини є засобом для досягнення мети, а не самою метою. Дорослі хочуть навчатися для того, щоб здобути можливості розв'язання окремих проблем, які змінили їхнє життя (наприклад, шлюб, розлучення, нова посада, втрата роботи, вихід на пенсію тощо). Чим більше з такими випадками стикається доросла людина, тим більше ймовірність, що вона буде прагнути вчитися. Отже, чим більше виникає стресових ситуацій, тим більше зростає мотивація до навчання.

Маючи певний життєвий досвід, дорослі учні привносять у процес навчання комплекс складових, зокрема, особистісні особливості, власні інтереси, уподобання, здатності, знання, звички, навчальний стиль, досвід дитинства, етапи індивідуального розвитку та ін.

Існують різні методи визначення й урахування навчальних стилів дорослих. Деякі дослідники пропонують виділяти візуальний, аудиторний і кінетостатичний типи навчальних стилів. Важливо враховувати особливості сприйняття інформації, яким віддають перевагу учасники занять. Для ефективного застосування індивідуальних здатностей учасників, проведення підсумків або презентації проміжних видів діяльності, доцільно використовувати записи на великому аркуші паперу. Таким чином, задовольняється потреба і у візуальному, і у вербальному сприйнятті інформації. Водночас, слід звертати увагу на тих, хто нерішуче брав участь в обговореннях, відволікався.

Залежно від виявлених особливостей і проявів поведінки на проміжних етапах навчання структурується подальше проведення заняття й використовуються відповідні методи. Створюючи на занятті ситуації саморозкриття й успіху, необхідно дати учасникам можливість проявити здатності, продемонструвати сильні сторони, отримати визнання, підтримку від колег і тренерів.

Навчання залежить від активного залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці.

Досвід і особливості навчальної діяльності мають значення для вибору методів активного навчання, але не впливають на ступінь включеності у тренінгові процеси учасників навчання. У процесі тренінгу кожний учасник повинен мати можливість висловлюватися, брати участь в обговореннях, рольових і ділових іграх, виконанні практичних завдань, «мозкових штурмах», формуванні правил поведінки, розпорядку й інших видів роботи. Зрозуміло, що природний рівень активності кожної людини різний, але саме від майстерності тренера залежить створення умов для активного залучення учасників у процес навчання. В основі цього підходу лежить переконання, які дорослі вчаться ефективно, коли взаємодіють не тільки із тренером, а й один з одним.

Значний вплив на ефективність навчання має відповідна облаштованість аудиторії, кількість і якість роздавальних, демонстраційних матеріалів, посібників та інших допоміжних засобів.

Навчання залежить від створеної атмосфери комфорту й взаємоповаги.

Атмосфера в аудиторії значно впливає на мотивацію кожного учасника, полегшує усвідомлення розвитку необхідних професійно значущих рис, активізує процеси творчості й пізнання. Уся діяльність тренера має бути спрямована на створення сприятливого психологічного клімату на заняттях. Досягається це, насамперед через поведінку самого тренера, який має схвалювати, підтримувати міркування й висловлювання різного характеру, водночас, не доцільно робити зайвих зауважень, критикувати або ж принижувати. Метою тренера, крім заохочення до виконання навчальних завдань, є зміцнення впевненості учасників, підтримка позитивної самооцінки й самоповаги. Тільки у такій атмосфері комфорту й взаємоповаги створюється підґрунтя, де можуть у подальшому виникнути нові ідеї, погляди, міркування.

Допоміжні методи навчання також ефективно «працюють на атмосферу», оскільки допомагають зняти емоційну напругу, збалансувати різні види діяльності, стимулюють пам'ять і увагу. Все це сприяє успішній роботі кожного учасника, спонукує його максимально реалізуватися.

Поняття атмосфери охоплює не тільки соціальний особистісний аспект. До нього належить і якість матеріального оточуючого середовища. Якісне освітлення приміщення, зручна обстановка, наявність місця для рухових пауз, питної води, час на перерви – усе це істотно допомагає створити атмосферу, де можна комфортно й ефективно працювати.

Атмосфера залежить не тільки від педагогічного персоналу, його поведінки, організованості й старанності. Кожний суб'єкт навчального процесу свою частку в створення цілісного мікроклімату. Велику роль тут відіграє його відповідальність і толерантність, культура поведіння й повага до інших, моральні цінності й переконання.

Навчання дорослих є практичним і спрямовано на розв'язання проблеми.

Суть цього підходу полягає у забезпеченні інтегрувати здобуті знання, уміння, навички, ефективно розв'язувати повсякденні педагогічні проблеми. Надзвичайно важливим засобом досягнення цього є ретельне планування навчального процесу, що забезпечується відповідною деталізацією матеріалу з тим, аби жодний важливий аспект або дія не були пропущені. Однак, на відміну від структурованого підходу, планування не виключає можливості спонтанних дій і виникнення несподіваних ситуацій.

Крім цього, постійно необхідно звертати увагу на формування практичних навичок, які будуть застосовуватися у подальшій професійній діяльності. Спеціальний відбір завдань, вправ, формулювання спонукальних питань, перевірка якості виконання завдань, презентація результатів роботи в групах, які здійснюють самі учасники, уможливають вироблення певних навичок, які допоможуть у реальних ситуаціях.

Надзвичайно важливо постійно встановлювати зворотний зв'язок, який дозволяє конкретизувати практичні потреби того тих, хто навчається, та вносити відповідні корективи, зміни.

Беручи до уваги вікові особливості дорослих учнів, їхню досвідченість, розвинену самосвідомість, викладач-андрагог може досягти успіху у навчальній діяльності, лише за умови забезпечення практичної значимості змістових й

методичних аспектів своєї роботи. Постійно створюючи проблемні ситуації, стимулюючи розумові операції, розмірковування, практичні дії. У цьому випадку навчання стає для дорослих потрібним, вагомим, вони одержують задоволення від тренінгу процесу й стають повноправними суб'єктами навчання.

Навчання дорослих повинне відповідати індивідуальним особливостям учасників

Цей підхід акумулює усі попередні й опирається на них. Особливістю цього підходу є урахування більш широкого спектра відмінностей як індивідуального, так і особистісного характеру. До індивідуальних особливостей належать вік, стать, тип вищої нервової діяльності, стан здоров'я, стан аналізаторів та інші характеристики природного, біологічного розвитку людини. До особистісних відмінностей належать особливості характеру, інтересів, мотивів, спрямованості, цінностей, досвіду, поглядів і переконань.

Для реалізації цього підходу зазвичай використовуються різні методи виявлення індивідуальних особливостей дорослих учнів, від простого спостереження за поведінкою й діяльністю учасників, опитування, анкетування, до аналізу продуктів їхньої індивідуальної діяльності, створення нескладних експериментальних ситуацій природного характеру. Застосування методів активного навчання дає можливість насичувати навчальну діяльність формами роботи, які висвітлюють відмінності характеру, темпераменту, мотивів, інтересів, захоплень дорослих учнів.

Умови ефективного використання методів активного навчання

Результати оцінювання навчальної діяльності допомагають визначити ступінь ефективності використання методів активного навчання. Від них значною мірою залежить результативність подальшого впровадження названих методів у практику освітньої діяльності. Перелік цих умов охоплює питання планування навчальної діяльності, залежність потреб кожної особистості, потреб організації, компетентності і професіоналізму тренера, підтримку й розуміння з боку адміністрації й колег. Сюди також входять узгодження

навчальної діяльності з основними принципами навчання дорослих, орієнтація на чітко певні цілі, бачення й прогнозування конкретних результатів цієї діяльності.

Важливою умовою роботи з дорослою аудиторією є застосування тільки випробуваних, перевірених технік, технологій видів і методів, опора на використання практичного досвіду учасників, розвиток лідерських навичок, використання стимулів і нагород, установлення зворотних зв'язків, забезпечення звітності й оцінювання. За умови їх комплексного використання значно покращується вплив на цілісність моделей навчальної діяльності, успішність засвоєння дорослими учнями відповідних умінь і звичок.

Професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації та інші види навчальної діяльності дорослих набувають більшої ефективності за умови, коли вони самі беруть участь у плануванні цілей, видів та кінцевих результатів діяльності. Самостійно спланована професійна підготовка здається, учасникам більше осмисленою й сприймається з більшою готовністю. Досягається такий результат шляхом обговорення планів, намірів, запитів, потреб, колективного відбору найбільш ефективних форм роботи, визначення зручних термінів, сприятливого режиму роботи.

За умови комплексного урахування цих компонентів навчальної діяльності, а також завчасному упередженні можливих ускладнень у застосуванні навчання, воно стає максимально ефективним як для самої людини, так і для професійної діяльності.

Навчання узгоджується із прийнятними для дорослих принципами навчання
Вибір принципів навчання дорослих є важливою умовою ефективного навчання. Оскільки саме навчання повинно:

- відповідати їхнім нинішнім потребам;
- бути придатним для практичного використання в їхній роботі;
- давати можливість для професійного і особистісного росту;
- активно залучати дорослих до навчальної діяльності;

- урахувати їхній попередній досвід;
- заохочувати до розмірковувань щодо минулого досвіду, досягнень й просування по службі;
- приносити задоволення.

Важливою умовою ефективності навчання дорослих є чітке визначення його цілей. Оскільки чим більш конкретно й визначено завдання й сплановано результати навчання, тим більшого вдається досягти. Завдання повинні враховувати бажані знання, уміння, навички, а головне, бути зорієнтованими на відповідну (вікову, професійну та ін.) групу дорослих учнів. Цілі й завдання треба диференціювати залежно від загальної стратегії навчання, а також конкретизувати відповідно до окремих змістових складових або цілей навчання. Формулюючи цілі й завдання, необхідно враховувати інтереси аудиторії, вносити відповідні зміни й доповнення й досягти додаткових цілей у результаті роботи. За таких умов навчання дорослих зміцнює позитивне ставлення до навчання, активізує пізнавальну діяльність, підвищує відповідальність учасників занять, сприяє формуванню позитивної самооцінки.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ

4.1. Професійна підготовка педагогічного Персоналу для роботи з дорослими

Освіта дорослих в Україні стикається з низкою проблем, які суттєво гальмують її розвиток. Серед показників, що демонструють недосконалість цієї системи слід назвати такі:

- лінійний характер набуття знань, який передбачає нарощування компетенцій, що вже є у дорослої людини, а не її постійний розвиток (оновлення) і зміни у відповідності 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;
- 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.

З поміж інших проблем, що є нагальними у вирішенні проблем освіти дорослих вагоме місце посідає відсутність професійно підготовленого педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Водночас статус педагога дорослих, вважають фахівці, є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного розв'язання³²². Можна констатувати практично повну відсутність

³²² The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. – Hamburg: UNESCO, 1997. – p.13

кадрів, спеціально підготовлених для роботи з дорослими, здатних професійно й кваліфіковано здійснювати навчальну, реабілітаційну, організаційну роботу з дорослими³²³.

Натомість доведеним є факт безпосередньої залежності поміж ступенем ефективності функціонування системи освіти дорослих та підготовкою «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих».

Значне посилення уваги до чинників розвитку системи освіти дорослих, яке відбувається у сучасному соціумі, обумовлює зрослий інтерес до проблеми підготовки кадрів як гаранта ефективного функціонування цієї системи. Окрім того, нині в освіті дорослих відбувається суттєва трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом. Стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Отже проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, привертає дедалі більшу увагу суспільства й сприяє переосмисленню ролі та функцій викладачів для дорослих у навчальному процесі у зв'язку з різними цільовими, ціннісними установками й віковими особливостями дорослих учнів.

У цьому сенсі доречним буде навести думку про необхідність ґрунтовної концептуалізації освіти дорослих, оскільки, не зважаючи на існування певних концепцій вона ще не стала предметом спеціального осмислення, хоча має свою суттєву багатовимірну відмінність³²⁴ (Кукуєв А., 2006, с. 37-42). Однією із найбільш вагомих у цій шерезі є, на наше переконання, особистість педагогічного персоналу, який працює з дорослою аудиторією. Суголосну точку зору знаходимо у С. Змейова, з огляду якого, освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й і спеціально підготовлених

³²³ Беккер Я.

³²⁴ 4.Кукуєв А.И.

викладацьких кадрів³²⁵ (Змейов А., Андрагогика, 1999), які на високому рівні здатні задовольнити потребу дорослих у знаннях.

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

Відповідаючи на запитання хто є андрагог? та у чому полягає його роль і місія, М. Ноулз зауважує, що у суспільстві 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 сфері³²⁶ (Knowles M. S. Towards , 1972, с. 21).

Отже у сучасному освітньому просторі підготовка таких фахівців перетворюється в одну із провідних форм соціальної активності, важливу сферу діяльності суспільства. Її розвиток визначається сукупністю тенденцій, що склалися, на думку дослідників, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть (О. Аніщенко, Н. Бідюк, С. Вершловський, О. Жижко, С. Змейов, І. Колеснікова, А. Марон, Н. Ничкало, О. Огієнко, S. Brookfield, M. Knowles, N. Miller, E. Holton, R. Swanson та ін.).

³²⁵ Змеев С.И. Андрагогика:

³²⁶ Knowles M. S.

Загалом провідні тенденції, що обумовлюють значення проблеми підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша група тенденцій пов'язана із соціально-економічними змінами. Зокрема:

1. Перспективність і востребуваність освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства. Цій підсистемі національної системи освіти притаманні дві головні риси: вона охоплює найбільшу кількість суб'єктів навчального процесу; має один із найбільш високих ступенів мобільності. Так, за оцінками експертів Організації економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР), з урахуванням демографічної ситуації у розвинених країнах до 2050 рр. переважна більшість освітніх практик у формальній системі освіти та за її межами буде пов'язана із дорослим населенням (понад 600 млн. осіб).
2. Швидка зміна вимог до професійної освіти, в межах якої формуються технологічні (предметні) і концептуальні (інноваційні) знання. Підвищення продуктивності праці вимагає постійної оновлюваності й удосконалення системи знань і навичок, а відповідно пролонгованої перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців.
3. Впровадження соціально-економічних, політичних реформ, ефективність їх реалізації вимагає принципово по-новому (за змістом і характером) перенавчити не менш як 25% дорослого, працездатного населення.
4. Підвищення якості трудового потенціалу, створення умов для надання «другого шансу» тим, хто давно здобув професійну освіту, також актуалізують вплив освіти дорослих на світову економіку.

Друга група тенденцій у більшому ступені спрямована на вищу освіту:

1. Гуманітаризація освітнього простору, збільшення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на проблеми людини, сім'ї, суспільства.
2. Орієнтація більшості країн на перехід від елітарної до якісної освіти, орієнтованої на усі вікові групи населення.

3. Поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти дорослих.

Слід наголосити, що актуальність розвитку освіти дорослих, а відтак і підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослого населення в Україні, серед інших обумовлена й такими чинниками: утрудненням адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниженням рівня зайнятості дорослого населення, збільшенням безробіття, зниженням прибутків на душу населення, втратою кваліфікації та відсутністю відповідних навичок, загрозою зниження рівня доступності для дітей, чії батьки соціально й економічно не адаптовані.

Ще одним важливим аспектом, на думку П. Зага, у розвитку європейської освіти дорослих загалом, та підготовки фахівців у сфері освіти дорослих зокрема, є значне поширення нововведень при збереженні усталених традицій і національної ідентичності країн і регіонів. Внаслідок чого освітній простір стає полікультурним і соціальноорієнтованим як на розвиток окремої особистості, так і на розвиток суспільства загалом, більш відкритим для формування міжнародного світового освітнього середовища³²⁷.

Чому саме зараз так гостро постала проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих людей? На нашу думку, у першу чергу, це пов'язано як із урізноманітненням цих категорій (мігранти, інваліди, люди третього віку, безробітні та ін.), так і зі зростанням загальної кількості дорослих у віці від 25 років до 65 і старше, які беруть участь в освітніх програмах формальної та неформальної освіти.

Слід підкреслити, проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими набула особливого значення ще у 70-х роках 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 значимості проблеми освіти дорослих, що надає підстави для виокремлення цього освітнього напрямку у

³²⁷ Зага П. Реформи

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 році 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 аудиторією³²⁸ (Global Studies, с. 1482). Наприклад, у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку освіти дорослих, виданих ще у 1976 році 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»³²⁹ (UNESCO. General Conference , 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;

³²⁸ Global Studies

³²⁹ UNESCO. General

мінімальна кількість екзаменів, оцінок, акредитацій; доступність; потребу «змінити самого себе» (Global Studies).

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 надають знання, організують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації й пріоритетах соціуму загалом та конкретної країні, зокрема. Зарубіжні дослідники наголошують, що «педагоги-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, на толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках»³³⁰ (Towards becoming). Наприклад, американські вчені обґрунтовують положення щодо залежності функцій 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 взаємовідносин, широкі можливості³³¹ [Brookfield S. Training ; с. 12].

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 ураховувати різні групи андрагогів, про що ми наголошували у попередніх публікаціях³³² (Лук'янова Л. Історико-теоретичні, с. 8). Тут доцільно погодитися з О. Кукуєвим, на думку якого, андрагогічна підготовка – це цілеспрямований, поетапний, модельований, системний процес навчання, що

³³⁰ Towards becoming a good

³³¹ Brookfield S. Training educators

³³² Лук'янова Л. Історико-

спирається на андрагогічні принципи й технології, метою якого є створення певних умов для реалізації потреб конкретних груп фахівців, а результатом – наявність готовності до андрагогічної діяльності ³³³ (А. Кукуев, 2007, с.359-367).

Проблема професійної підготовки андрагогів знайшла своє висвітлення у працях Р. Хеймстра. На думку дослідника, ефективність роботи фахівця в галузі освіти дорослих набагато залежить не тільки від рівня його професійної компетентності, але і від його власних філософських позицій і особистісних якостей ³³⁴ (Hiemstra R.)

Слід зазначити, фахівці, які надають освітні послуги дорослим в Україні, переважно не мають спеціальної андрагогічної підготовки. У кращому разі це викладачі вищих навчальних закладів, але як правило, це особи, які мають педагогічну освіту, проте без відповідного професійного спрямування, або практики, які не мають спеціальної педагогічної підготовки.

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 ВНЗ, а також закладів післядипломної освіти, консультантів, тьюторів, адміністраторів, управлінців, соціальних працівників, працівників корекційних установ і закладів. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне організувати систематичну перепідготовку і підвищення кваліфікації, а також післядипломну освіту для фахівців-андрагогів різних напрямів і рівнів.

Зміст такої підготовки розроблені й використовуються в таких країнах, як Швеція, Фінляндія, Данія, Франція, де освіта дорослих визначається одним із пріоритетних напрямів, що передбачає збагачення теоретичної бази, реалізацію інноваційних технологій навчання.

³³³ Кукуев А.И. Андрагогическая

³³⁴ Hiemstra R. Lifelong

4.2. ЗМІСТ ІНТЕГРАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА

Аналіз літератури з проблем освіти дорослих показує, що такій вагомій складовій цієї освітньої сфери як педагогічний персонал присвячено зовсім мало праць, оскільки зазвичай більше уваги приділено тим, кого навчають. Суголосну думку знаходимо й у О. Огієнко, дослідниця зазначає, що незважаючи на інтенсивний розвиток освіти для дорослих у Європі, проблемі підготовки педагогів для дорослих не приділяється відповідна увага і, навіть, термін «педагог для дорослих» не є загальновизнаним³³⁵ (О.Огієнко 2009, с.322).

Проте навчання різних категорій дорослих учнів вимагає урахування їх фізіологічних особливостей, рівня соціально-психологічної зрілості, наявності попереднього життєвого і професійного досвіду, що пов'язано із «адекватністю професійних уявлень», індивідуальних особливостей, зокрема в сприйнятті, засвоєнні та опрацюванні інформації тощо.

Окрім того 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 надають знання, організовують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації і пріоритетах соціуму загалом та конкретної країні, зокрема.

Хто має навчати дорослу людину? Вчитель, педагог, андрагог, педагог-андрагог, тьютор, фасилітатор? Які знання він повинен мати, яку саме професійну освіту здобути, які ролі виконувати?

У цьому підрозділі зробимо наголос на останньому питанні.

³³⁵ Огієнко О.І.

Проте передусім слід визначитися як називати фахівця, який професійно навчає дорослих.

У зарубіжних джерелах людину, яка працює з дорослими називають «тренером дорослих» (adult trainer), «викладачем дорослих» (adult educator), едукатором, адуктором, андрагогом.

Однак, в англійській літературі термін «andragogue», як наголошує С. Бабушко, майже не використовується й перевага вище зазначеним термінам³³⁶. Можливо, це пояснюється тим, що в англійській довідковій літературі енциклопедичного характеру, термін «андрагогіка» має таке визначення: «1) Методи чи технології, які використовуються при навчанні дорослих. Помилково охоплює освіту та навчання всіх дорослих: і чоловіків і жінок. «Помилково», тому що andro-, andra- стосується виключно чоловіків. 2) Ще одна помилкова дефініція, це – наука та мистецтво допомагати дорослим вчитися»³³⁷.

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

Таке поширення, на нашу думку, термін набув через різноманітне змістове наповнення. Зокрема, андрагог – спеціаліст, який безпосередньо навчає дорослих в освітніх закладах для дорослих (наприклад, інститути підвищення кваліфікації, курси тощо)³³⁸ (Даниленко); спеціаліст у сфері управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей³³⁹ (Маслова В.); це провідний спеціаліст, який

³³⁶ Бабушко С. Р.

³³⁷ Andragogue // Encyclopedia online

³³⁸ Даниленко Н. Профессия –

³³⁹ Маслова В. В. Основы

працює з дорослими³⁴⁰ (Наумова В.). Як бачимо, дефініції терміну варіюються від вузького до більш широкого тлумачення.

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 спілкуванні³⁴¹.

У своєму дослідженні будемо послуговуватися більш загальним терміном «вчитель/педагог дорослих», або «педагогічний персонал для роботи з дорослими».

Їх роль дослідники визначають як: вчитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), фасилітатор (facilitator), консультант (consultant), посередник (broker), збудник змін (change agent), ментор, наставник (mentor)³⁴².

Передусім, фахівці, які працюють із дорослими, надають знання, організовують навчання і заохочують до змін, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації та пріоритетах, прийнятих у суспільстві, країні, у всьому світі. Вони відкриті для спілкування, відповідають за розвиток особистості та соціальне втручання.

Отже, людина яка навчає дорослих виступає в ролі вчителя, лідера, керівника, спонсора, розробника навчальних програм, представника навчального закладу, зразка для інших. Іншими словами ефективний педагог для дорослих має «носити безліч капелюхів» упродовж навчального процесу³⁴³.

Таке розширення палітри професійних ролей і функцій спеціаліста-андрагога обумовлюється тим, що цивілізаційні виклики суспільства

³⁴⁰ Наумова В. Діяльність викладача-андрага

³⁴¹ Díaz Díaz C. B. Una propuesta para

³⁴² Boud, D., Miller, N. “

³⁴³ Galbraith M. W.,

(глобалізація економіки, інформаційний бум, швидка зміна старих професій, виникнення нових, прискорення науково-технічного прогресу та ін.) змушують активно розвиватися сферу освіти дорослих як систему, соціальний інститут, що забезпечують адаптацію суспільства до умов життя через освіту. Безперервність виступає основним принципом цієї системи, проголошеним в Європі у відповідь на виклики інформаційної епохи.

Отже, як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, з притаманним високим рівнем професійної компетентності. Так участь у навчанні дорослих, вважають англійські вчені, означає взаємодію, що базується на демократичних цінностях використання свободи з відповідальністю, на толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках³⁴⁴.

На думку С. Ліб, бути ефективним педагогом дорослих (adult educator) – означає вміти знайти найкращий спосіб навчання дорослих³⁴⁵.

У зарубіжних публікаціях наголошується, що «педагоги-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, на толерантності та солідарності. Педагоги дорослих мають допомагати виявити і цінувати освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках»³⁴⁶.

Американські дослідники обґрунтовують положення щодо залежності функцій 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

³⁴⁴ Towards becoming a

³⁴⁵ Lieb, S. (1991). Principles of adult

³⁴⁶ Towards becoming a good adult

суспільстві, домінування новітніх технологій, диверсифікація спеціалізацій, ускладненість взаємовідносин, широкі можливості³⁴⁷ (Brookfield S.; с. 12).

Отже постає питання, хто такий педагог-андрагог? Передусім слід наголосити, що його соціальну роль у суспільстві не можна брати до уваги тільки з позиції реальної потреби життя, оскільки мова йде про виконання певних специфічних функцій або ролей, а не про професійно підготовлених фахівців, які володіють відповідними компетентностями.

У цьому контексті вартим уваги є аналіз ролей учителя в навчальному/учінньому процесі, здійснений у вимірах термінів-метафор, запропонований А. Граша (A. Grasha). Звернення до метафори як до концептуальної конструкції, а не лише лінгвістичного явища, було запропоноване відомими американськими когнітивними лінгвістами Дж. Лакоффом (G. Lakoff) та М. Джонсоном (M. Johnson) 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 суті складного явища³⁴⁸ (Lakoff, Johnson 1980).

А. Граша (A. Grasha) також розглядає метафору як концептуальну модель, «своєрідний ментальний конструкт». Стосовно стилів викладання, метафора репрезентує собою індивідуальну модель, в якій відображено принципи викладання та навчання/учіння та яка керує і спрямовує думки та дії учителя в навчальному процесі³⁴⁹ (Grasha 2002, с. 34). Дослідник обґрунтував метафоричну класифікацію категорій учителів, запропоновану у 1986 р. Г. Полліо (H. Pollio), який виділяє три категорії учителів: «контейнери» (containers), «гіді подорожі» (journey guides), «майстри/маестро/митці

³⁴⁷ Brookfield S.

³⁴⁸ Lakoff G., Johnson M

³⁴⁹ Grasha A. F. Teaching

послідовників/прихильників/адептів/апостолів» (master-disciple)³⁵⁰ (Pollio 1986).

Пояснимо, логіку виокремлення науковцем зазначених категорій.

1. Якщо знання розглядаються як матеріал, то учитель сприймається як контейнер, заповнений змістом та фактами, а учень – як ємкість, який необхідно заповнити. А. Граша проводить аналогію з «машиною по виробленню снєків, закусок» (snack machine). Учителі мають поживні речовини, які допомагають учням рости 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. Учнім необхідно слідувати курсом, долати перешкоди і перепони, щоб дістатися кінця подорожі. Додаткові метафори, здобуті А. Грашом експериментальним шляхом, включають: «ніжний гід, що веде через хащі»; «капітан 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»³⁵¹ (Grasha 2002, с. 34 - 36].

Ми поділяємо думку Г. Сухобської про те, що «андрагог» це не професія, як і «педагог». Це узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей. Якщо центральну позицію посідає процес навчання, тоді це «вчитель», «викладач», якщо мова йде про формування духовно-моральної сфери особистості, а також форми людської поведінки, це – вихователь, якщо консультування для

³⁵⁰ Pollio H. Practical

³⁵¹ Grasha A. F. Teaching

самонавчання – «тьютор», «консультант» і т.д. Існує багато таких функціональних ролей: наставник на виробництві і коуч, майстер або педагог професійного навчання, тренер, модератор і т.д.³⁵² (Сухобская Г, Шадріна Т.).

Вважаємо доречним є таке визначення. Педагог-андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Зокрема, надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих. Педагог-андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і «конституційного патріотизму».

Визначаючи місію педагогів дорослих (adult educators) як допомогу студентам розвивати їх позитивне ставлення до безперервного навчання, набувати навички самокерування/самоспрямування, досягти самореалізації, взявши на себе відповідальність за власне навчання, С. Брукфілд у 1986 р. розробив концепцію фасилітативної діяльності педагогів дорослих³⁵³. Її провідна ідея ґрунтується на тому, що дорослий учень знаходиться у центрі, тоді як сам процес навчання відбувається на андрагогічних засадах. 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 Хоча ця концепція педагогів дорослих як посередників навчання є відносно новою, вона вже здобула багато прихильників.

³⁵² Сухобская Г.С., III >

³⁵³ Brookfield, S. D. (1986).

К. Роджерс також стверджував, що провідною для андрагога є роль фасилітатора. Люди прагнуть навчатися і мають природню внутрішню потребу до навчання, яка зберігається упродовж всього їх життя. Однак, людей не можна вчити прямо, безпосередньо, вчитель має лише фасилітувати навчання³⁵⁴.

Б. Хукс, прихильниця теорії П. Фрейре, американська вчена-теоретик, дотримується нового погляду на навчання дорослих. Вона наголошує на підвищених вимогах до педагогів дорослих з точки зору аутентичності (достовірності) та залучення. На її думку, педагог дорослих повинен не тільки 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»³⁵⁵. Це означає, що вчителі дорослих повинні активно сприяти самоактуалізації своїх учнів, заохочувати їх до навчання та створювати можливості для розвитку.

Отже, усвідомлення андрагогом своєї місії – «вести дорослого» до відкритого суспільства – передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, основу якої, на думку Б. Вульфсон, становить розуміння сутності сучасної ідеї неперервної освіти не як навчання, а як учіння людини впродовж усього життя й особливої ролі андрагога у цьому процесі³⁵⁶.

Викладач-андрагог – суб'єкт процесу навчання дорослих, в якому надзвичайно велику роль відіграє рівень його професійної підготовки. У цьому сенсі слід наголосити, якісна відмінність виконуваних професійних ролей (функцій) андрагога фіксується у нових термінах, визначеннях, що підкреслюють цей вид діяльності. Наприклад, тьютор – забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор, полегшує процес доручення дорослої людини до знань; модератор

³⁵⁴ Rodgers C.R. Freedom to

³⁵⁵ Hooks, B. (1994)

³⁵⁶ Вульфсон Б. Л.,

– виконує функції консультанта, який допомагає групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв’язання актуальних (життєвих і професійних) проблем.

У контексті визначення рольових позицій педагога-андрагога не можемо оминати точку зору Дж. Мезіров щодо професійних завдань, виконання яких покладається на них у роботі з дорослими. З поміж них вчений 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 в 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 тощо³⁵⁷ (Mezirow J. *Transformative dimensions*, 1991, с. 199–200).

З позиції критичної андрагогіки головне 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. 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 реалізації³⁵⁸ (Marczuk M. 1996, с. 339).

³⁵⁷ Mezirow J. *Transformative*

³⁵⁸ Marczuk M.

Загалом ролі педагога-андрагога визначаються достатньо широко. Більшість дослідників лише натякають на їх характеристику або надають загальну інформацію, з якої можна робити різні висновки щодо її змісту. Зокрема у науковій літературі можна знайти такі: вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, тьютор, коуч, ментор, наставник (Boud and Miller 1998; Johnson 1998). Водночас, праць, що безпосередньо висвітлюють інтегрально-рольові позиції педагога-андрагога, достатньо мало, оскільки зазвичай в освіті дорослих значно більше уваги приділяється саме дорослому учню, а не педагогічному персоналу.

Проаналізуємо погляди щодо змісту інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці.

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. Як наголошує Н. Бідюк, багато людей, які працюють в системі «людина – людина», самі того не підозрюючи, щодня виконують андрагогічні функції³⁵⁹ (Бідюк Н. М., 2009).

С. Імел описуючи постать педагога дорослих говорить про те, що його роль визначається дуже широко. Зокрема в літературі можна знайти такі: вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, ментор (наставник)³⁶⁰ (Imel S. 1999). Водночас, як підкреслюють Д. Буд і Н. Міллер, достатньо дивним є факт малої кількості літератури, що безпосередньо розкриває ролі педагога, «значно більше уваги приділялося в освіті дорослих саме учню, а не педагогу»³⁶¹ (Boud and Miller 1998, p. 1).

Виняткову цінність, як наголошує Н. Бідюк, має умовна класифікація андрагогів відповідно до їхніх ролей в освіті дорослих, запропонована американськими педагогами-новаторами. Вони класифікують андрагогів за

³⁵⁹ Бідюк Н. М. Професійне

³⁶⁰ Imel S. Roles for Adult

³⁶¹ Boud, D., and Miller

різними стилями роботи з дорослою аудиторією, а саме: «просвітители», «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). «Просвітители», навчаючи дорослих, несуть «світло» в їхній розум. Досить поширеним типом вважаються «викладачі-джерела інформації», функції яких в основному обмежуються передаванням і розподілом знань. Процес навчання, як правило, будується на основі предметно орієнтованого підходу. Для викладачів типу «артистів» процес навчання – це імпровізація, інноваційність, відповідальність, креативність; вони не висувають конкретних цілей навчання. «Дослідники» вважають, що успішність навчального процесу залежить від їхніх власних наукових відкриттів. «Ремісники» добре володіють методикою викладання, основним 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» належать до гуманітарної освіти, їхні функції передбачають орієнтацію на дієве навчання та професійне зростання. «Критичні аналітики» спрямовують свою діяльність на формування особистості дорослого шляхом виховання позитивного ставлення до культурних цінностей, самовпевненості і віри у свої сили, орієнтації 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 ефективнішим³⁶².

Цікаві підходи щодо типології категорій фахівців освіти дорослих можна знайти у польських андрагогічних наукових розвідках. Наприклад, Е. Весоловська вирізняє такі: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор³⁶³ (Wesołowska E. A. 1995). Натомість М. Марчук на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії:

- 1) вчителі шкільної освіти дорослих;
- 2) вчителі позашкільної освіти дорослих³⁶⁴ (Marczuk M. 1996).

Щодо діяльності першої категорії андрагогів. Вона, на думку дослідника, має відносно систематичний характер, здійснюваний на формалізованих засадах, з урахуванням усталених організаційно-дидактичних принципів, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання. У другій категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання (там само, с. 345):

- вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл: організують процес навчання переважно в класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах) – провідний стиль: експерт–викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;
- вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл: організують й керують самонавчанням – провідний стиль: консультант – викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем;
- вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєння навчальної інформації, визначенні джерел знань і наданні консультацій та

³⁶² Бідюк Н. М. Професійне

³⁶³ Wesołowska E. A.

³⁶⁴ Marczuk M. Pracownicy

проведення іспитів – провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;

- вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта і консультанта.

Група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, Е. Веселовска виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності. Конкретизуючи цю класифікацію І. Каргул вирізняє три категорії ³⁶⁵ (Kargul J. 2005): власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки по інтересах в будинках культури та аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Іншої класифікації кадрів позашкільної освіти дорослих дотримується Т. Александр, пропонуючи виокремлювати керівників, інструкторів, організаторів, суспільних діячів. Зокрема:

- 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 і освітніх і культурних майданчиків для дорослих ³⁶⁶ (Aleksander T. 2005, с.360).

Таким чином, можна зробити висновок, що різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є наслідком праці в різних інституціональних умовах,

³⁶⁵ Kargul J. Obszary pozaformalnej i

³⁶⁶ Aleksander T. Ewolucja

виконання різноманітних завдань і функцій, зумовленим специфічними компетенціями, спрямованими на досягнення мети.

С. Качор вбачає у діяльності андрагогів певний політичний контекст й у цьому сенсі виокремлює виховну, дидактичну, суспільної діяльності, наукову, суспільно-опікунську та інноваційну функції³⁶⁷ (Kaczor S. 1993). Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після зламу 1989 р. сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації³⁶⁸ (Banach Cz., 1995, с. 56]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетентностей, таких як навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіки, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ресоціалізації; інноваційно-реформаторській діяльності; співпраці з середовищем проживання і праці; організації власної праці.

Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук, не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідок моноцентризму, інституціональності, що загалом презентують важливі риси національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя³⁶⁹ (8, с. 340-341).

Хоча більшість літературних джерел лише натякає на ролі педагога-андрагога або містить інформацію, з якої можна здогадатися про такі ролі, водночас можна простежити чітку тенденцію в літературі щодо ролей педагогів освіти дорослих – як взаємозв'язок між філософськими віруваннями в освіту дорослих і типом описаних ролей. Наприклад, П. Каннінгем підтримує радикальну традицію в освіті дорослих, стверджуючи, що педагоги дорослих повинні працювати як соціально відповідальні особи «для активного сприяння

³⁶⁷ Kaczor S. Kształcenie i

³⁶⁸ Banach Cz. Funkcje i

³⁶⁹ Marczuk M.

безперервних соціальних змін шляхом просування ідеалів партисипативної (в якій беруть участь усі) демократії, яка визначається як повна участь усіх громадян, їх свобода, рівність і соціальна справедливість»³⁷⁰ (Cunningham P. 1996, с.1).

У своєму дослідженні про ролі педагога в громадянському суспільстві, Р. Джонсон виявила, що відповіді про належні ролі педагогів можуть варіюватися від ліберальних до технічних /функціональних, до більш радикальних, але вона пропонує вважати завданням педагогів дорослих – сприяння виконанню соціальної мети без залучення учнів³⁷¹ (Johnson 1998).

Досліджуючи роль педагогів в навчанні через досвід, Д. Буд і Н. Міллер (Boud, Miller), зазначають, що існує конфлікт між двома традиціями, які були важливі у розвитку теорій навчання через досвід (емпіричне навчання), тому що одні з них сфокусовані на індивідуумах (окремих особах) а інші на групах. Вони спиралися на особливостях кожної традиції, щоб створити роль аніматора, яка охоплює і окремі особи і колектив, і «включає в себе міркування про контекст, владу і сутності, що змінюються»³⁷² (Boud, D., and Miller, N. 1998, с.6).

Існує певна суперечність, пов'язана з тенденцією сприйняття своїх ролей педагогами-андрагогами і тим, як ці ролі описано у науковій літературі. Зокрема у дослідженні Т. Фенвіка (Fenwick), педагоги розглядають себе в такому світлі, що «суперечить звичайно прийнятим філософським теоріям і практикам»³⁷³ (Fenwick T. 1996, с.16). Вони мало зверталися до динаміки влади – чи то соціальної чи організаційної – які впливають на процес викладання-навчання, а розглядали себе як відповідальних за створення безпечного середовища. У цій праці 65 педагогів дорослих пропонують метафори, які описують їх роль, в результаті чого з'явилося 6 тематичних

³⁷⁰ Cunningham, P. “

³⁷¹ Johnson, R. “Adult

³⁷² Boud, D., and Miller, N.

³⁷³ Fenwick, T. “

рубрик: педагоги дорослих як туристичні гід, як підпалювачі вогню, як порушувачі норм, як ті, хто пропонують турботу, як розповсюджувачі і як добрі господарі.

За твердженням С. Вершловського, андрагог виконує три ролі: *«лікаря-психотерапевта»*, який надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання; *«експерта»*, який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається; *«консультанта»*, який володіє методологією андрагогічного супровіду процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку)³⁷⁴ (Вершловский С. , с.33-36).

Можна розглянути інший підхід щодо ролей педагога-андрагога, які є взаємопов'язаними, взаємодоповнюваними і взаємозалежними, висвітлений у працях дослідників з Великобританії (Рис. 4.1).

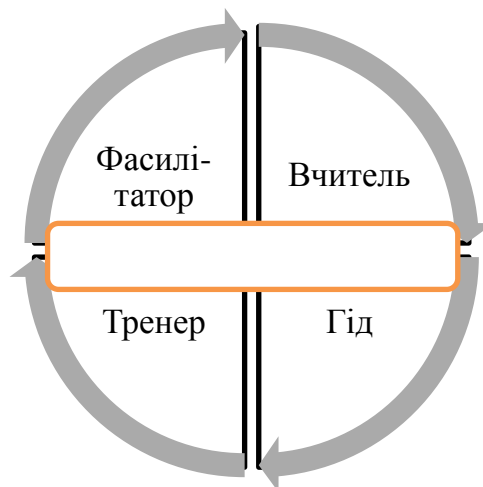


Рис. 4. 1. Рольові позиції педагога-андрагога

У запропонованому варіанті роль «вчителя» базується на ключовому слові «знання» і означає, що організатор навчання-учіння поводить як експерт, завдання якого передавання знань, тобто він – медіатор знань. Основне

³⁷⁴ Вершловский С.

завдання – створити позитивне навчальне середовище, яке підтримує формування учнів, націлених на себе. При виконанні ролі «гіда» ключовим словом виступає «організація», яке означає, що відбувається ознайомлення інших з новими можливостями розвитку і його перспективами. Завдання цієї ролі – орієнтувати дорослих учнів працювати не лише з метою досягнення кінцевого результату, але і на сам процес. Для цього педагоги дорослих шукають способи заохочення внутрішньої мотивації учнів. У процесі виконання ролі «фасилітатор» ключовим є «ставлення» й означає, що робота в групах здійснюється ефективно, організатор навчання допомагає кожному знайти своє місце і роль в мережі відносин. Тренер – ключове слово – «навички». Означає, що той, хто навчає може впливати на формування особистості учня, змушуючи і забезпечуючи учня необхідними навичками, необхідними для самореалізації³⁷⁵.

Близькою для нас є позиція І. Есмаа, на думку якого, педагог відіграє декілька ролей для створення сприятливого середовища у навчанні дорослої людини – педагог є (або принаймні має бути) активним у соціальному житті, дослідником, організатором навчання, тьютором і консультантом. Але перш за все, педагог – це носій культури³⁷⁶ (Towards becoming , с. 16). Проте у навчальному процесі він відіграє одночасно усі ці ролі, забезпечуючи належний рівень освіти і постійне самоудосконалення, таким чином можна вести мову про інтегрально-рольову позицію педагога-андрагога. Організатор навчання дорослих окрім традиційного носія інформації, усталених норм і традицій стає помічником у самоосвіті, становленні й розвитку особистості. Він втрачає свою авторитарну позицію, право старшого і мудрого товариша.

У контексті визначення інтегрально-рольової позиції андрагога цікавою є думка М. Ноулза щодо наявності трьох рівнів анадрагогів в залежності від виконуваних ними функцій. Зокрема вчений виділяє такі рівні:

- оперативний (firing-line level);

³⁷⁵ Towards becoming a

³⁷⁶ Towards becoming a

- управлінський (the program-director level)
- професійний рівень (the professional-leadership level)

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

Андрагоги другого рівня – директори, декани, адміністратори, голови комітетів і комісій, керівники центрів виконують такі функції: діагностувальну (визначення сукупності потреб для здійснення навчання дорослих); організаційну (створення, розвиток та управління організаційними структурами щодо діяльності освітніх програм для дорослих); планувальну (формулювання цілей і завдань, розробка 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 відповідають за розробку змісту навчання, підготовку матеріалів, впровадження новітніх технологій, забезпечення управління і координації на різних рівнях тощо. Виконуючи креативну, організаційну, дослідницьку, навчальна; тренінгові функції³⁷⁷ (Knowles M. S. The making, 1989)

Отже, узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників^{378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386} та ін. показало, що виконання педагогом-

³⁷⁷ Knowles M. S. The

³⁷⁸ Бідюк Н. М. Професійне

³⁷⁹ Сорочас Т.М.

³⁸⁰ Вершловский С.

андрагогом різних ролей окреслює зміст його діяльності та спонукає до визначення інтегрально-рольової позиції. Загалом ця позиція має сукупний зміст, який реалізується у трьох складових:

- 1) предметно-змістовій (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) проектувально-технологічній (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);
- 3) організаційно-діагностувальній (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень) (Рис. 4.2).

³⁸¹ Змеев С.И. Андрогогика:

³⁸² Сухобская Г.С., Шадрин Т.В.

³⁸³ Brookfield S. Training educators

³⁸⁴ Towards becoming a good

³⁸⁵ Hiemstra R. Lifelong

³⁸⁶ Кукуев А.И. О



Рис. 4.2. Інтегрально-рольова позиція андрагога

Така інтегрально-рольова позиція фахівця, який працює в сфері освіти дорослих, вимагає сукупності знань, що становлять основу його професійної підготовки.

Отже, професійна діяльність педагога-андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей. Загалом виконання цих функцій передбачає постійного підвищення андрагогічної компетентності, яка, за твердженням С. Вершловського, 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 (С. Вершловский)³⁸⁷.

Виокремлюючи професійно значимі якості педагога сфери дорослих, дослідники надають перевагу таким: тактовність, педагогічна інтуїція, емпатія, толерантність. Проте не менш важливу роль у структурі андрагогічної компетентності відіграє педагогічна рефлексія. Зазначені особистісні якості викладача сфери дорослих становлять основу його особистісно-орієнтованої направленості та виявляються в його інтегрально-рольовій позиції.

Зарубіжні дослідники сфери освіти дорослих (Б. Арнолд, Г. Беднарчик, П. Джарвіс, Г. Гриффін, М. Марчук, М. Ноулз, С. Свансон та ін.) зазначають, що специфіка професійної підготовки андрагога вимагає особливого міждисциплінарного підходу при визначенні змісту освіти для кожної окремої групи дорослих, а також використання такої системи форм і методів навчання, яка б дозволила враховувати як вікові, так і професійні, особистісні та інші особливості слухачів.

Таким чином перелік фахівців, які працюють нині у сфері освіти дорослих є достатньо широким. 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 ВНЗ, співробітники науково-дослідних установ, які займаються проблемами освіти дорослих.

³⁸⁷ Вершловский С.

У громадських організаціях такими спеціалістами є:

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

Узагальнюючи вищезазначені точки зору, можна навести думку П. Джарвіса. Так вчений наголошує, що різноманітність потенційних ролей андрагога може бути представлено такими основними позиціями:

- 1) викладач педагогічних і андрагогічних дисциплін;
- 2) викладач вузькоспеціалізованого профілю (наприклад, з етики, психології, економіки), який окрім спеціальних предметних знань володіє андрагогічними знаннями і вміннями,
- 3) спеціаліст-дослідник в галузі освіти дорослих;
- 4) консультант, методист, експерт, організатор, тьютор, інспектор,

5) соціальний працівник, працівник апарату управління і т. п. (в установах, організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфери)³⁸⁸.

Окрім того, поряд з формальною освітою сьогодні дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та інформальної освіти дорослих. На основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності фахівців-андрагогов, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції спеціаліста-андрагога.

Андрогог – експерт (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації); *андрагог – консультант* (надає консультаційні послуги з індивідуального і організаційного розвитку); *інспектор* (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих; *андрагог – організатор* (регулює процес освітньо-професійної діяльності; *провайдер* (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси); *андрагог – агент по зв'язках* (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних і ініціативних проектів); *андрагог – 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).

Отже, можна зробити висновок, таке різноманіття типології кадрів освіти дорослих зумовлено професійною діяльністю у різних інституціональних установах, що вимагає наявності специфічних компетенцій, спрямованих на досягнення мети, через виконання різноманітних завдань і функцій. Саме у цьому сенсі у діяльності андрагогів С. Качор вбачає певний політичний контекст, оскільки вважає, що андрагоги виконують виховну, дидактичну, наукову, суспільно-опікунську, суспільно-діяльнісну та інноваційну функції³⁸⁹.

³⁸⁸ Jarvis P.

³⁸⁹ Kaczor S. Kształcenie

РОЗДІЛ 5

Методична система роботи педагогічного персоналу з різними категоріями дорослих

5.1. Модель експериментального навчання Колба як підґрунтя для структурування видів навчальної діяльності дорослої людини

Однією із основних вимог сучасності є здійснення суттєвих змін в освіті, створення нових пріоритетів навчання і виховання особистості протягом усього життя, які б сприяли формуванню готовності дорослої людини до свідомого, пролонгованого підвищення свого професійного рівня. Зазвичай доросла людина набуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертаються у діяльність задля її розвитку.

Таку навчальну діяльність дорослої людини можна представити як етапи руху свідомості (Рис. 5.1):

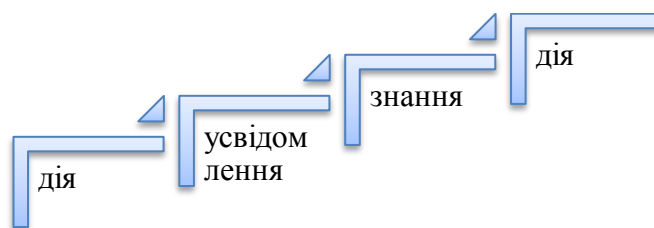


Рис. 5.1. Ланцюжок навчальної діяльності дорослої людини

Як відомо, андрагогічний підхід ґрунтується на урахуванні особливостей навчання дорослих, яке має такі особливості:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;

- навчальний процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої, для того, хто навчається, проблеми: надання допомоги у досягненні конкретної цілі;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчального процесі наближуються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай, формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру, о може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо).

У контексті урахування зазначених особливостей навчання дорослої людини популярності набула циклічна чотирьохступінчаста емпірична модель процесу навчання і засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Д. Колбом та його колегами³⁹⁰ (Kolb D.A. Experiential 1984). Дослідники з'ясували, що зазвичай люди навчаються одним із чотирьох способів, надаючи перевагу одному з них: через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Отже процес навчання складається з етапів «виконання» і «мислення», які чергуються між собою. Це означає, що не можна вчитися тільки 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.

³⁹⁰ Kolb D.A. Experiential

Модель експериментального навчання Д. Колба (1984 р.) створює підґрунтя для використання відбору більш широкої палітри видів діяльності, порівняно з традиційними.

Спираючись на досвід попередників (Дьюї, Левін, Піаже), Д. Колб постулював, що для забезпечення повноти процесу навчання, його цикл має складатися із 4 обов'язкових процесів (Рис. 5.2).



Рис. 5.2. Цикл навчання Д.Колба

Цикл починається зануренням того, хто навчається у певний досвід, що надає йому змогу рефлексувати з метою віднайдення ролі цього досвіду. Виходячи із результатів рефлексії, 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 вигляді кола, в чотирьох точках якого по вертикальному і горизонтальному радіусу послідовно розташовані чотири головні компоненти: конкретний досвід; спостереження і роздуми; засвоєння абстрактних понять та узагальнень; випробування

(перевірка) змісту понять в нових ситуаціях і знову повернення до конкретного досвіду. Модель експериментального навчання Д. Колба створює підґрунтя для використання відбору більш широкої палітри видів діяльності, порівняно з традиційними.

Модель має низку 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 і здійснюється не тільки у межах формального навчання.
- Різні люди віддають перевагу певним циклам навчання. Їх уподобання є доволі усталеними, хоча можуть зазнавати модифікацій Колб і Фрай (1975) називають ці уподобання «стилями 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. 5.1)

Таблиця 5.1

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 –	Матеріал для формування і здійснення планів конкретної діяльності з опорою на узагальненні

	розроблення абстрактних уявлень і понять - концепцій	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 даному 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. Роль викладача полягає у наданні допомоги щодо конструювання 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 посилити мотивацію.

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, набутої на першому етапі. *Види діяльності*: обговорення у малих групах; загальна дискусія, звіт малих груп. Роль викладача полягає у наданні допомоги в осмисленні подій першого етапу та осмисленні 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 щодо ефективності практичного

заняття? Ви погоджуєтеся (не погоджуєтеся) 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, які відбулися на другому етапі. Формулюються нові знання на підставі здійсненого аналізу. Ті, хто навчається піддають інтерпретації підсумки, зроблені на другому етапі з метою визначення принципів висновків.

Види діяльності: узагальнюючі групові дискусії, підсумкова лекція, демонстрації певних. Роль викладача полягає у наданні допомоги у просуванні дорослих у пізнавальному русі. Саме на цьому етапі особливу відіграє роль компетентність викладача, його роль полягає у спонуканні учнів до навчання через пошуки відповідей на питання. Викладач спрямовує слухачів, допомагає їм зосередитися на значенні і ролі їхнього практичного досвіду, задля усвідомлення результатів навчилися. Для цього існує два шляхи. По-перше, можна узагальнити висновки у вигляді заключної лекції, по-друге, можна поставити запитання слухачам, що примусять їх зробити особисті висновки у ході обговорення. Такий підхід вимагає від організатора навчання досвіду й умінь вести 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 би 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 особисто для 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 задач 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 термін після завершення навчання? Чи є галузі, напрями, де набуті знання можна використати з найбільшою доцільністю?

Таким чином кожна фаза циклу вимагає певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел, використовуються для надання 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, розвивають абстрактну концептуалізацію. Розроблення проектів спонукають тих, хто навчається використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях.

З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу.

Б. Барнетт 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 передбачає здатність вирішувати проблеми і приймати рішення, надає учням час для розробки 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 подальшого навчання. У процесі аналізу результатів впровадження плану, який стає новим конкретним досвідом учнів, емпіричний навчальний цикл починається знову³⁹¹ (Barnett R. 1994, с. 6).

У 1996 р. американські вчені Д. Боуд, Р. Кеог і Д. Уолкер виокремили два головних компоненти в навчанні дорослих, на які передусім мають звертати увагу андрагоги. Це досвід і подальша рефлексивна діяльність (англ. - *working with experience*), що ґрунтується на цьому досвіді як реакція учня на здобутий досвід. На думку вчених рефлексія є одним із найбільш важливих видів людської діяльності, під час якої відновлюється набутий досвід, відбувається його оцінювання. Отже, рефлексія у контексті навчання дорослих розглядається авторами як загальна, родова категорія, що охоплює за своїм змістом і інтелектуальну діяльність, і емоційну активність учнів у процесі аналізу свого досвіду, що призводить до нового бачення явищ та їх адекватної оцінки³⁹² (Boud D., Keogh R., Walker D., 1996, с. 32-43).

Концептуалізація навчання дорослої людини буде не повною без урахування точки зору П. Джарвіса, яка є суголосною позиції Д. Колба і також ґрунтується на усвідомленні ролі досвіду.

Вчений доводить, що навчання дорослих відбувається при перетворенні наявного досвіду індивіда, незалежно від того, як сприймається нова інформація - шляхом почуттєвого сприйняття (первинний досвід) або через мовну комунікацію (вторинний досвід). Освітній потенціал досвіду виявляється тоді, коли виникає неузгодженість між минулим досвідом учня і новою інформацією. Нова інформація підлягає аналізу через перевірку відповідності минулого досвіду у новій ситуації та з'ясуванням його придатності у нових умовах. За умови позитивного результату знання визнаються валідними, у разі

³⁹¹ Barnett R. The

³⁹² Boud D., Keogh R.,

негативного - вони вважаються недостовірними і не засвоюються дорослим³⁹³ (Jarvis P., 2003, сс. 76-77).

Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на зв'язках усвідомлення досвіду, аналізу проблем, засвоєння теорії та її перевірки на практиці набули широкого впровадження. Як зазначалося вище, зазвичай у реальних умовах у процесі навчання дорослі надають перевагу одному з етапів циклу – практичним діям або теоретичному навчанню. Такі переваги стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає.

У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання³⁹⁴ (Barnett R. 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, або діячами», на другому – «мислителями, або рефлексуючими», на третьому – «теоретиками», а на четвертому етапі – «прагматиками» (Рис. 5.3).



Рис. 5.3. 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. Люди, які віддають перевагу певному стилю в «чистому» вигляді зустрічаються достатньо

³⁹³ Jarvis P. Adult education and .

³⁹⁴ Barnett R. The

рідко, як правило, у кожного учня певною мірою представлені елементи усіх стилів. Проте домінуючі тенденції визначають особливості навчання, рефлексію суб'єктів навчання на певні методи і зусилля 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 здійснювати навчальний процес таким чином, щоб учасники прагнули пройти усі чотири стадії циклу навчання від практики до практики. Також потрібно включати в програму завдання і методи роботи, привабливі для всіх учасників, допомагати використовувати сильні сторони стилю навчання, який є найбільш доцільним саме для цієї категорії учасників і дає можливість компенсувати слабкі сторони.

Впровадження циклічної чотирьохступінчастої моделі навчання і засвоєння нової інформації в освіті дорослих надає можливість у більшому ступені враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їх навчання, забезпечити змістовність і збалансованість навчання, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації, неформальній освіті дорослих.

Отже за Д. Колбом і П. Джарвісом у пізнавальному процесі дорослих велике значення має досвід, а відносини між теорією і практикою є прагматичними. Їх відповідність має значення тільки за умови коли теорія має значення для практики.

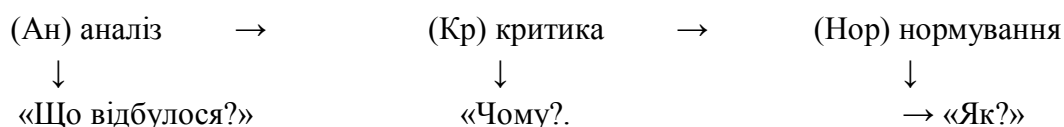
Слід додати, що освітня діяльність не зважаючи на свою прагматичність завжди має розвивальний характер. Оскільки дорослі, які навчаються, не просто отримують нову інформацію чи відпрацьовують конкретні навички. У процесі навчання відбувається зміна ментальних моделей: змінюється зміст професійної діяльності, удосконалюються навички, можуть змінюватися смислові установки і цінності.

Розвивальний характер освітньої діяльності дорослої людини можна представити у вигляді трьох площин, в межах яких і відбувається розвивальна діяльність:

- саме діяльність;
- рефлексія діяльності;
- методологія як сукупність цінностей, ідей, концепцій, методів і засобів, спрямованих на вирішення проблем.

Процесуально схема відтворюється за таким алгоритмом:

Той, хто навчається виконує певну діяльність, у процесі якої стикається з проблемами (труднощами), що спонукає його увійти у рефлексивну позицію і послідовно взяти участь у трьох процесах, сукупність яких становить Модель розвитку діяльності (Рис. 5.4.).



- 1) (Ан) аналіз – дослідження, вивчення власної діяльності – реконструкція дій і пошук моменту виникнення проблеми. Результатом аналізу є відповідь на запитання «Що відбулося?».
- 2) (Кр) критика – виявлення причини труднощі. Для цього необхідно співставити 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 → висування ідей, формулювання гіпотез, створення нової норми, пошук шляхів вирішення проблеми. Результатом критики є відповідь на запитання «Як?».

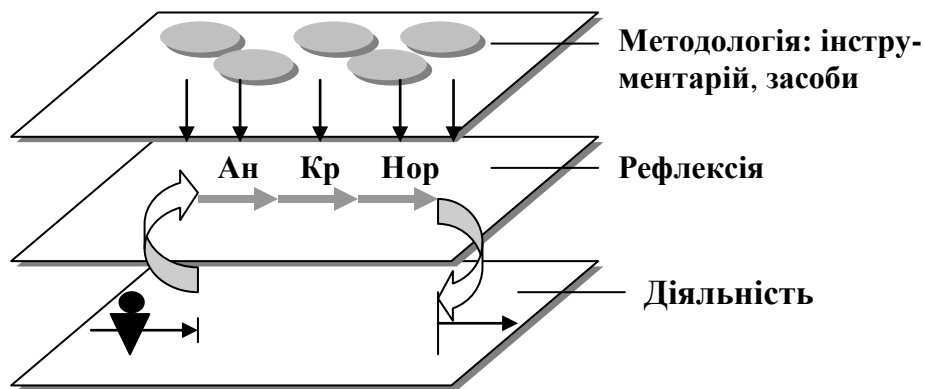


Рис. 5.4. Модель розвитку діяльності

Ця модель розвитку діяльності уможлиблює конкретизацію як саме відбуваються етапи рефлексії і абстрактної концептуалізації у моделі Д. Колба, тобто конкретизацію самого циклу навчання.

Однією із умов у досягненні ефективності розвивального навчання є вибір стилю навчання.

Багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками: хвилюванням за свій авторитет, побоюванням виглядати некомпетентним серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталених поглядів на роль учня. Складність навчання дорослих загострюється ще й відчутним впливом старої парадигми навчання, з притаманними їй недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Важливого значення у цьому процесі набуває обрання стилю роботи з дорослою аудиторією. Зазвичай використовують три основних стилі навчання:

- 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 разі, коли аудиторія вже має певні, хоча б фрагментарні знання та уявлення щодо розглядуваної проблеми. Слухачі беруть активну участь у вивченні матеріалу. Головною характеристикою стилю є те, що авторитет викладача не визначений наперед, а виникає поступово у процесі навчання. 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, наявності ґрунтовного попереднього професійного досвіду. Роль викладача полягає у консультуванні, організаційній підтримці. Зазвичай використовується у роботі з малими групами. Авторитет викладача формується за умови його високого професіоналізму, глибокою обізнаністю з проблемою, умінням правильно визначити технологію навчання.

Правильно обрати стиль, який взмозі лише викладач, який має:

- a) системне мислення щодо цілісного усвідомлення професійної діяльності і своєї ролі у цій діяльності;
- b) навички аналізу і проектування освітніх програм та особистісно-професійної діяльності;
- c) уміння і навички рефлексійного 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 методами навчання дорослих на андрагогічних засадах, педагогічними технологіями, а також навичками щодо підвищення мотивації навчання та уміннями конструювання соціально-педагогічних ситуацій, які уможливають самоорганізацію і саморозвиток тих, хто навчається.

Звичайно, що обрання стилю навчання залежить від конкретної аудиторії. Проте викладач не завжди наперед може знати рівень підготовленості аудиторії та її уподобань у навчанні. У цьому випадку доцільним буде проведення тесту серед слухачів з метою обрання стилю, який їм до вподоби у певній навчальній ситуації. Для визначення стилю навчання, доцільного в конкретній аудиторії, існують різні експрес-технології (тести, опитування тощо) (Див додаток 1).

Таблиця 52

Рекомендації щодо організації навчання дорослих

Особливості навчання	Рекомендації
Прагнення до самостійності і самореалізації	<ul style="list-style-type: none"> - Надавати можливість посісти провідну позицію у навчанні - Створювати можливість особистісного включення у навчання - Ураховувати сподівання дорослих, їх можливості і обмеженості
Епізодичність періодів навчання	<ul style="list-style-type: none"> - Брати до уваги періодичність підйомів навчальної активності - Ділити навчальний матеріал на розділи, які можуть бути засвоєні на окремих етапах навчання
Концентрація на професійних і особистісних цілях, проблемах і задачах	<ul style="list-style-type: none"> - Ураховувати потреби і мотивацію тих, хто навчається - Виявляти наміри, цілі, мотиви тих, хто навчається - Починати навчання з тем, які найбільше цікавлять тих, хто навчається - У разі необхідності порушувати логіку навчального курсу
Прагнення поєднати навчання і професійну діяльність	<ul style="list-style-type: none"> - Враховувати пріоритети професійних проблем і досвіду тих, хто навчається - Активно використовувати ділові ігри, моделювання, case study - Обирати стилі навчання, найбільш доцільні для роботи з даною аудиторією - Розвивати навички самостійної роботи
Прийнятні стилі навчання: <ul style="list-style-type: none"> - Аналогії - Використання наявних знань і досвіду - Метод проб і помилок - Менше запам'ятовування, більше демонстрації та 	<ul style="list-style-type: none"> - Пов'язувати навчальний матеріал з наявними знаннями і досвідом тих, хто навчається - Більше звертатися до досвіду тих, хто навчається - Прагнути активізувати навчання, зробити його дослідницьким - Заохочувати й підкріплювати досягнення тих, хто навчається на засадах зворотного зв'язку - Зв'язок з практикою: дорослий розраховує на

імітації	<p>швидкий сенс результату навчання</p> <ul style="list-style-type: none"> - Виокремлювати у навчанні більш значиме для застосування на практиці - У процесі закріплення спиратися на усвідомлення, а не на пам'ять - Активно використовувати демонстраційні прийоми
Наявність обмежень для навчання	<ul style="list-style-type: none"> - Створювати мотивацію для подальшого навчання - Пам'ятати про можливі обмеження (часові, фінансові тощо) - Створювати компактні цикли навчання дорослих

Отже впровадження циклічної чотирьохступінчастої моделі процесу навчання і засвоєння нової інформації в освіті дорослих надає можливість у більшому ступені враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їх навчання, забезпечити змістовність і збалансованість навчання, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації, неформальній освіті дорослих.

5.2. Комбіноване навчання в системі освіти дорослих: організаційно-технологічний аспект

Глобалізація, прискорення науково-технічного прогресу, значні зміни в економіці, соціальній сфері вимагають постійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації великої кількості людей. За таких умов актуалізувалася проблема зміни концепції «освіта на усе життя» на «освіта через усе життя», що загалом загостило питання доцільності кардинальної зміни парадигми освіти. Від «накопичення» знань ми маємо просуватися до формування ключових компетенцій, які уможливають впровадження моделі неперервного оновлення знань, необхідних для успішної професійної та особистісної траєкторії розвитку. Знання і кваліфікації стають пріоритетними цінностями у житті людини в умовах інформаційного суспільства.

Традиційні форми освіти і моделі навчання перестають повністю забезпечувати потреби в освітніх послугах як суспільства загалом, так і окремої особистості зокрема. Проте, як зазначено у багатьох міжнародних документах, ніхто не може бути позбавлений можливості вчитися через соціальну незахищеність, географічну або часову ізолюваність, фізичні недоліки, професійну зайнятість та ін. «Освіта орієнтується на попит і має пропонувати нові, привабливі, актуальні та спрямовані у майбутнє освітні пропозиції, які б знаходили відгук та визнання у суспільстві. Насамперед це стосується освіти дорослих і системи підвищення кваліфікації фахівців різних рівнів, профілів та спеціалізацій»³⁹⁵ (Гаманюк В., с. 212). Останніми роками такими інноваційними пропозиціями стали засоби дистанційного навчання, зокрема, E-learning, M-learning, Blended Learning.

Проблемами застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання, дистанційного навчання займаються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. У вітчизняному науковому просторі теоретичними питаннями інформатизації освіти, впровадження інформаційних технологій активно переймалися В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Монахов, П. Стефаненко та ін.; проблеми теорії та практики дистанційної освіти досліджували А. Аханян, А. Андреев, М. Бухаркіна, В. Кухаренко, М. Кадемія, Н. Лазарев, Є. Полат та ін.; теоретичні і практичні аспекти комбінованого навчання вивчали О. Ільченко, А. Стрюк, О. Тарасова, В. Попов та ін. Основні принципи методології комбінованого навчання викладено в працях зарубіжних дослідників С. Бонк, С. Грахам, Д. Кранц, Б. Люкінг, М. Олівер, Л.Тобін, К. Трігвелл, Г.Річард М. В. Хорн та ін.

Анализ вітчизняної і зарубіжної спеціальної літератури засвідчив, що існує декілька термінологічних варіантів для визначення поняття «комбіноване навчання». Його ще називають гібридним (hybrid), змішаним (mixed-mode), інтегрованим (web-enhanced). Проте, не зважаючи на певні відмінності у

³⁹⁵ Гаманюк В.

терміносполуках, головна сутнісна особливість усіх вищезазначених видів навчання полягає у раціональному поєднанні традиційної та електронної форми навчання.

Дистанційне навчання набуло нині значного поширення у країнах Європи та США. Серед провідних чинників, що сприяють цьому процесу, слід назвати високий рівень Інтернет комунікацій, рівень комп'ютерної грамотності населення та ін. Хоча саме ці ж фактори й ускладнюють розвиток Інтернет освіти у нашій країні, оскільки рівень Інтернет мереж в Україні може бути віддалено зіставляваним з європейськими лише в окремих містах, а рівень комп'ютерної грамотності наших пересічних громадян є загалом достатньо низьким.

Для вирішення аналогічних проблем західними університетами було запропоновано «комбіновану» модель навчання (Blended Learning), яка на сьогоднішній день вже пройшла понад десятирічну успішну апробацію. Саме ця технологія відповідає на головні виклики сучасного суспільства: освіта впродовж життя, доступність, адаптивність навчальних систем, мережеве співробітництво, гнучкість, варіативність, можливість урахування особливостей навчання різних категорій дорослого населення. Окрім того, в андрагогічній моделі провідна роль належить людині, яка навчається, вона є рівноправним суб'єктом навчального процесу. З цього приводу американський психолог К. Роджерс зазначає, що на сучасному етапі розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з *викладання на учіння*, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння³⁹⁶, Усі ці вимоги задовольняє комбіноване навчання.

Звернемося до історії комбінованого навчання. Слід зауважити, що його впровадження у сучасну педагогіку не є абсолютно новим, воно прийшло в освітню практику з американської педагогіки ще у 20-х роках минулого

³⁹⁶ Роджерс К. .

століття. Вже у 1920-х – 1930-х рр. у школах Америки використовувалася електронна переписка для спілкування викладачів й учнів, а у 1970-х р. така форма взаємодії суб'єктів навчального процесу стала популярною в більшості відкритих університетів світу³⁹⁷ (Richards Griff 2012, с.10-11), де навчаються дорослі люди, які з певних причин (особистісних, соціальних та ін.) не могли здобувати освіту за денною формою навчання.

Дослідники зазначають, що комбіноване навчання походить із двох історично відокремлених освітніх систем: традиційної (face-to-face learning system) і розподіленої (distributed learning system), в центрі якої знаходиться технологія. У реалізації комбінованого навчання має місце конвергенція систем: традиційної, яка характеризується синхронною взаємодією суб'єктів навчання, і розподіленої, для якої характерні асинхронні дії – незалежна від часу і місця взаємодія³⁹⁸ (Mijares I.). С. Бонк і С. Грахам також говорять про поєднання двох видів навчання – «обличчям до обличчя» (face-to-face instruction) та за допомогою комп'ютера (computer-mediated instruction)³⁹⁹ (Bonk C.J. & Graham C. R.). Цю ж думку підтримує Л. Тобін, наголошуючи, що комбіноване навчання відбувається за програми, в яких заняття в аудиторіях поєднуються із дистанційними уроками за допомогою он-лайн інструментів (інтернет-форуми, відео конференції, телефонні технології в Інтернеті, наприклад, скап) які дозволяють студентам отримати консультації викладачів і працювати у тому темпі й обсязі, який обирає кожний собі самостійно⁴⁰⁰ (Tobin L.)

У німецькій педагогічній літературі наявні декілька дефініцій поняття комбінованого навчання. Зокрема, Р. Краус-Хофман визначаючи сутність Blended Learning, наголошує на дидактично доцільному поєднанні традиційних очних та нових форм електронного навчання⁴⁰¹ (Kraus-Hoffmann P.) Інші вчені

³⁹⁷ Richards Griff 2012,

³⁹⁸ Mijares I. Blended learning:

³⁹⁹ Bonk C.J. & Graham

⁴⁰⁰ Tobin L.

⁴⁰¹ Kraus-Hoffmann P.

(Д. Кранц та Б. Люкінг) головні переваги цього навчання вбачають в його спрямуванні на скорочення витрат часу та коштів на навчання, а також розглядають його як суміш (міх) різних методів і форм навчання, коли завдяки оптимальній комбінації та виваженому пропорційному співвідношенню традиційного, електронного навчання та самостійної роботи можна досягти високих результатів⁴⁰² (Rösler D. 2010, с. 6).

Тобто з одного боку, це поєднання різних форм навчання – формальних (навчання в аудиторії) із неформальними (обговорення важливих аспектів навчального матеріалу засобами електронної пошти й Інтернет-конференцій). З іншого боку, його розглядають як комбінування різних способів викладу навчального матеріалу (очного (face-to-face), електронного (online learning) і самостійне навчання на робочому місці (self-paced learning) із використанням методики управління знаннями⁴⁰³ (Purnima V.). Суголосну думку висловлюють Е. Розе і Ф. Ваугхан, зазначаючи що комбіноване навчання поєднує протилежні, на перший погляд, підходи – формальне й неформальне навчання, спілкування «обличчям до обличчя» й «он-лайн» спілкування, керовані дії і самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок і зв'язків із колегами⁴⁰⁴ (Rossett A., Vaughan F.).

Отже у такому контексті комбіноване навчання вже не просто доповнює традиційне, скорочуючи час перебування в аудиторії, це вже повноцінна складова освітнього процесу, завдяки якому відбувається його органічний перехід у якісно новий стан через взаємний вплив та інтеграцію традиційного та електронного навчання.

Зарубіжні вчені приділяють багато уваги складовим комбінованого навчання та особливостям його реалізації. Зазвичай виділяють три основні його компоненти⁴⁰⁵ (Bonk C.J. & Graham C. R. 2006, с.7):

- 1) традиційні аудиторні заняття на основі безпосереднього контакту

⁴⁰² Rösler D.

⁴⁰³ Purnima V.

⁴⁰⁴ Rossett A., Vaughan F.,

⁴⁰⁵ Bonk C.J. & Graham C. R.

суб'єктів навчального процесу;

- 2) самостійна навчальна діяльність, тих хто навчається (пошукові завдання в мережі Інтернет, веб-квести тощо) без допомоги викладача;
- 3) електронне навчання (виконання завдань у мережі, участь у вебінарах, онлайн конференціях, вікі тощо).

Щодо класифікації. Нині не існує загальноприйнятої класифікації моделей комбінованого навчання і дослідники зазвичай виокремлюють їх в залежності від співвідношення навчального часу, витраченого на традиційне і мережеве навчання та ступеня вивільнення часу проведеного в аудиторії завдяки електронному навчанню. Так, Г. Річард (Канада) наводить приклади співвідношення занять в режимі он-лайн і Face-to-Face: 50% - 50%; 40% - 60%; 30%- 70%; 20% - 80 %; понад 50% - он-лайн. На практиці, зазвичай превалює співвідношення 59% на 50% ⁴⁰⁶ (Richards Griff 2012).

З урахуванням вищезазначеного розподілу, науковці з університету Британської Колумбії виокремили 6 моделей комбінованого навчання [6] (Рис.5.5):

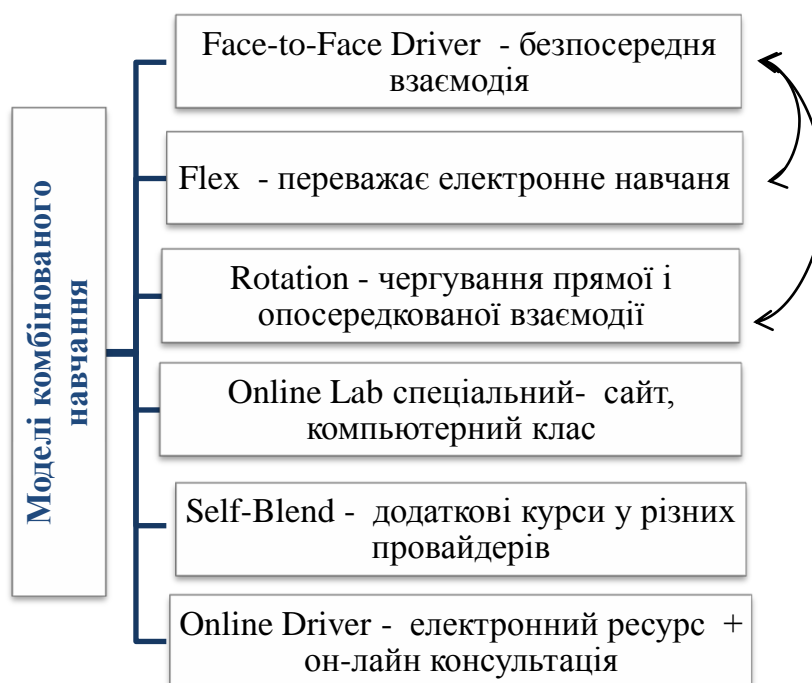


Рис. 5.5. Моделі комбінованого навчання

⁴⁰⁶ Richards Griff 2012

Модель «*Face-to-Face Driver*» (модель обличчям до обличчя) – вивчення більшої частини навчальної програми відбувається в режимі безпосередньої взаємодії суб'єктів навчального процесу, робота з електронними носіями реалізується як додаткова до основної програми.

Модель «*Flex*» (гнучка модель) – більша частина навчання відбувається в умовах он-лайн, роль викладача полягає у консультуванні по складних питаннях.

Модель «*Rotation*» (ротаційна модель) – відповідно до графіка чергуються традиційне та он-лайн навчання. Модель має підвиди: *station-rotation model*, *lab-rotation model*, *flipped-classroom model*, *Individual rotation model*.

Модель «*Online Lab*» (модель віртуальна лабораторія) – навчання відбувається в онлайн-лабораторії, доступній у спеціальному класі.

Модель *Self-blend* (модель «Змішай сам») – є можливість обрати необхідні он-лайн курси у доповнення до традиційних занять. Модель вимагає високої мотивації студентів до навчання.

Модель «*Online Driver*» (інтернет модель) – більша частина навчання відбувається он-лайн, а атестація здійснюється очно.. Модель з кожним роком набуває популярності, кількість студентів щорічно зростає на 15%.

Слід зазначити, що моделі у чистому вигляді зустрічаються рідко, оскільки їх вибір залежить від багатьох чинників, зокрема, цільової аудиторії, конкретної ситуації, рівня знань і мотивації слухачів, змісту програми навчання. Отже зазвичай відбувається поєднання моделей, наприклад, *Face-to-Face* и *Rotation*, або *Face-to-Face* і *Flex*.

Надзвичайно важливою ознакою моделей комбінованого навчання, що посилює доцільність їх використання у навчанні дорослих, є технологія «перевернутого класу» (*flipped classroom*), сутність якої полягає у перестановці головних етапів навчального процесу. Так, теоретичний матеріал вивчається самостійно під час перегляду відео лекцій, натомість аудиторна робота присвячена виконанню важливих практичних завдань й обговоренню найбільш

важливих питань під керівництвом викладача.

Таким чином дидактичні дії у комбінованому навчанні мають три взаємопов'язані складники:

- *створення доступного інформаційного продукту* – електронних підручників, презентацій, тематики форумів, контрольних, курсових, залікових робіт, календарного плану вивчення дисципліни; критеріїв оцінювання завдань та забезпечення ресурсної карти, де зазначені основні й додаткові початкові матеріали, посилання на Інтернет джерела та ін.
- *забезпечення комунікації* – індивідуальної, через форум, електронне листування, обмін файлами, чат та групової, через форум, вікі-сторінки та ін.
- *організація контролю знань* – тест-самоперевірки, тести-екзамен.

Слід наголосити, що ефективність комбінованого навчання набагато залежить від організації роботи суб'єктів навчального процесу, зокрема, викладачу необхідно керувати блендом (мікс аудиторної і поза аудиторної роботи), стимулювати самостійну роботу, створювати он-лайн-підтримку. Натомість тим, хто навчається необхідно чітко сформулювати кінцеву мету, створити індивідуальний план навчання та ін.⁴⁰⁷ (Bonk C.J. & Graham C. R). Отже викладачі і студенти працюють разом, що забезпечує якість навчання, мотивує до розвитку⁴⁰⁸ (Watson J. 2008).

Загалом переваги комбінованого навчання у системі освіти дорослих полягають у *відкритості й гнучкості* освітнього процесу (оскільки створюється можливість брати участь у навчанні особам, які за певних причин не мають достатньо часу для навчання; усім учасникам навчального процесу забезпечено вільний доступ до навчальних матеріалів у зручній для них час); у *розвитку навчальної автономії та навчальної активності* на основі особистісно-орієнтованого підходу (оскільки самостійно обирається темп, ритм, обсяг

⁴⁰⁷ Bonk C.J. & Graham C.

⁴⁰⁸ Watson J. Blended learning:

навчального матеріалу, орієнтуючись на кінцевий результат, що уможливорює створення власної навчальної траєкторії і надзвичайно зручної для дорослої людини, яка виконує декілька соціальних ролей; участь у вебінарах, онлайн-конференціях, обговореннях на форумах і групових дискусіях сприяє підвищенню мотивації та стимулює інтерес до вивчення дисципліни); *зміні ролей суб'єктів навчального процесу* (оскільки викладач перестає бути «транслятором» знань, стає координатором, фасилітатором, організовує спільну та спонукає до самостійної діяльності). Той, хто навчається перетворюється з пасивного споживача готових знань в активного учасника навчального процесу, підвищується його самостійність і відповідальність за результати своєї діяльності.

Під час традиційного навчання (teacher-centered) студента навчають, у процесі комбінованого (student-centered) – допомагають вчитися; наявності зворотного зв'язку між учасниками процесу навчання (викладач здійснює моніторинг навчального процесу, вносить за необхідності корективи; студенти мають можливість своєчасно бачити результати своєї діяльності, отримують оцінку своєї роботи і рекомендації викладача); забезпечується прозорість участі кожного, наочність результату виконаної роботи на кожному етапі навчання, мобільність, можливість раціонального розподілу часу на виконання завдань.

Впровадження моделей комбінованого навчання в систему освіти дорослих дає можливість суб'єктам навчального процесу досягти визначених цілей: *для тих, хто навчається*: розширити освітні можливості, зокрема, за рахунок збільшення доступності та гнучкості навчання, урахування індивідуальних освітніх потреб, а також темпу засвоєння навчального матеріалу; формування активної позиції, зокрема, мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії і самоаналізу; *для тих, хто навчає*: трансформувати навчальний стиль, зокрема, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії; індивідуалізувати й персоналізувати навчальний процес завдяки ролі консультанта, наставника, коуча.

Отже концепція комбінованого навчання є ідеальною для осіб, мобільність

яких обмежена певними причинами і має очевидний потенціал та перспективи розвитку.

Головні труднощі на цьому шляху – низький рівень моніторингових досліджень, які дозволяють виявляти труднощі на різних етапах планування, організації, змісту навчального процесу та адаптації його суб'єктів до нових умов освітнього середовища. Проте головною проблемою залишається недостатнє під'єднання до Інтернету освітніх установ.

5.3. Тренінгові технології в освіті дорослих

Тренінги вважаються достатньо новою формою навчання, активно використовуваною останнім часом, проте вони ніколи не належали до методів масового професійного навчання. Так історико-теоретичний аналіз групових форм і методів роботи, показав, що тренінги походять від суспільної природи людського буття, історичних закономірностей тяжіння людей до групової інтеграції, а також філософських уявлень про постійну мінливість світу і людини, прагнення еволюційного розвитку, удосконалення і прогресу.

Тренінг дедалі частіше використовується для навчання дорослих для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії, відпрацювання певних навичок, розвитку здатностей адекватного пізнання себе, інших людей⁴⁰⁹ (Найдёнова З.Г., 2007, с. 106). Сьогодні тренінги активно використовуються для розвитку комунікативних здібностей людини, підвищення ефективності процесу набуття й удосконалення професійних знань, умінь, норм і навичок, розвитку емоційно-вольових характеристик, усвідомлення, виявлення та подолання особистісних, професійних та організаційних проблем.

⁴⁰⁹ Найдёнова З.Г.

Виникнення, науково-практичне розроблення та поширення тренінгових технологій пов'язано з іменами С. Геллерштейна, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, Д. Морено, Ф. Перлза, К. Роджерса, П. Шильдера та ін.

Теорія психолого-педагогічного тренінгу описана у дослідженнях О. Арнольд, В. Большакова, В. Захарова, Т. Зайцевої, О. Лушпаєвої, С. Макшанова, К. Роджерса, П. Прістлі, Дж. Торнтон та ін. Особливості тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців представлено у працях О. Бурякової, М. Васильєва, К. Левіна, А. Панфілової, Л. Петровської, В. Пугачова, К. Фопель та ін. Доцільність тренінгових технологій в системі підвищення кваліфікації розкрито Ю. Жуковим, М. Кларіним, А. Панфіловою, Б. Парагіним, О. Солтицькою та ін.

Метрологічні основи, принципи, сутнісні особливості тренінгових технологій досліджувалися І. Вачковим, Ю. Ємельяновим, Т. Зайцевою, К. Кемпбелл, С. Макшановим, В. Никандровим, О. Сидоренко, К. Рудестамом та ін.

Серед видатних вітчизняних учених психотренінгової школи слід назвати В. Барка, О. Бондаренка, Г. Попову, С. Яковенка, Т. Яценко та ін.

Тренінг як спосіб формування комунікативних умінь, уперше було апробовано у США (м. Бетель) у 50-х роках минулого століття у процесі безпосереднього спілкування учасників Т-груп. Основною метою яких було дослідження взаємодії процесу спілкування, виявлення деструктивних чинників, аналіз групової динаміки.

Пізніше, у 60-ті роки ХХ ст., спираючись на традиції гуманістичної психології К. Роджерса, тренінгові технології почали використовувати для формування соціальних і життєвих умінь у професійній підготовці менеджерів з метою їх психологічної підтримки.

У 70-ті роки ХХ ст. під керівництвом М. Форверга було розроблено метод, який дістав назву соціально-психологічного тренінгу, де основними засобами були рольові ігри з елементами драматизації, що створювали умови

для формування комунікативних навичок. У Росії цей метод вперше було описано в монографії Л. Петровської у 1982 р.

Метод групового тренінгу для навчання дорослих вже достатньо давно використовується як за кордоном, так і в Україні. Наприклад, Ю. Швалб вважає, що тренінги, спрямовані на формування й розвиток особистої, професійної компетенції, повинні стати провідними засобами професійного навчання. Є цікаві спроби впровадження цієї технології і в педагогіці. Так, програми з мікрвикладання педагогічної майстерності було розроблено й впроваджено у Стенфордському університеті ще у 60-70-і рр. XX ст. Провідна ідея мікрвикладання полягає в організації цілеспрямованого, систематичного відпрацювання професійного впливу на окремого учня або групу учнів. Навичка «упевненої орієнтації у виборі способів взаємодії» формується під впливом багаторазового повторення різних варіацій використання одного способу виховного впливу спочатку в подібних, а потім у протилежних умовах. Мікрвикладання розглядається його авторами як певний тренажер для педагога. Фахівці із Стенфордського університету одними з перших описали технологію й методику проведення таких занять з педагогами, обґрунтували значення відеозапису та супервізорства для корекції навички, розробили алгоритм демонстрації й поетапного моделювання необхідної професійної навички.

Ніні відбулося розширення меж використання тренінгів. Цей метод активно використовується для роботи з дорослою аудиторією (вчителями батьками, керівниками установ і організацій). Метою спеціально організованих тренінгів є особистісне зростання, навчання новим психологічним технологіям, набуття знань, умінь і навичок ефективної соціальної взаємодії, організації продуктивної соціальної поведінки, організації продуктивної співпраці з іншими людьми у соціально значимій діяльності та міжособистісній рефлексії. Особистісні зміни під час тренінгу активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її самосвідомість та відбуваються за відповідним механізмом формування нових динамічних стереотипів. Розвиток

як поступове та індивідуальне зростання або еволюція знань, умінь, взаємодій і поведінки стає можливим завдяки прояву групових феноменів, зокрема, згуртованості та групової синергії.

Водночас, не зважаючи на певні традиції цей педагогічний інтерактивний метод навчання ще не набув однозначного тлумачення в спеціальній літературі, а відтак описати його як концепт або сформулювати усталене визначення тренінгу достатньо складно.

Термін «тренінг» запозичений з англійської мови (train, training) й перекладається як навчання, тренування, дресування, підготовка, виховання. В українську мову термін прийшов як калька з англійської, відтак вживається у двох сенсах: широкому, що адекватно передається словами навчання, підготовка (Богомолова, Петровская, 1977) та вузькому – тренування (Платонов, 1983). «Вузьке» розуміння – тренування – це система вправ для вироблення навичок, засіб автоматизації виконання професійних операцій, прийомів діяльності – є вторинним по відношенню до тренінгів у широкому їх розумінні.

Така невизначеність виявляються і в наукових уявленнях про тренінг як педагогічну технологію, метод активного навчання. З одного боку фахівці беруть до уваги тренінг як багаторазове повторення однотипних вправ, що мають тотожні цілі і задачі, натомість, з іншого, під тренінгом розуміють виключно рольові ігри з подальшою груповою дискусією.

Дефінітивний аналіз поняття «тренінг» дозволяє зробити висновок щодо достатньо широкої палітри його тлумачення у науковій літературі. Зокрема, тренінг розуміють як:

- активне соціально-психологічне навчання, що характеризується обов'язковою взаємодією тих, хто навчається поміж собою (Ю. Ємельянов);
- засіб психологічної взаємодії, спрямованої на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування (Л. Петровська);

- метод запланованих змін психологічних феноменів людини і групи людей з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини (С. Макшанов);

- сплановані й систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань й умінь засобами навчання (Р. Баклі, Д. Кэйпл).

Таким чином, використовуючи тренінг, ми маємо на увазі широку галузь соціально-психологічної практики, що перетинається з груповою психологічною корекцією і навчанням. Наприклад, російська дослідниця П. Бавіна розглядає тренінгові технології як спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції⁴¹⁰ (Бавина П. А., 2006). Тоді як, на думку В. Сааковаої, тренінг – це система впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей⁴¹¹ (Роджерс К., 1994, с. 60). Інші російські дослідники також вважають тренінг психологічним впливом, коли увесь курс тренінгу або кожне окреме його заняття можна розглядати як ситуацію впливу. Методи впливу, на їх думку, безпосередньо орієнтовані на втручання в розвиток групи чи особистості з метою викликати певні зміни⁴¹² (Саакова В.А., 2007).

Слід зазначити, тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Так, вказує П. Бавіна, це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (ефекту, вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за

⁴¹⁰ Бавина П. А.

⁴¹¹ Роджерс К.

⁴¹² Саакова, В.А.

рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання⁴¹³ (Бавина П. А., 2006).

Численні визначення сутності тренінгу, його змісту, цілей, функцій, закономірностей, механізмів, стадій та принципів проведення переважно сфокусовано на змінах й розвитку людини в особистісному і професійному сенсі.

Доцільність впровадження тренінгів у процес навчання дорослої людини можна пояснити виконуваними функціями, провідними серед яких:

- навчальна – засвоєння дисципліни й формування необхідних умінь і навичок;

- розвивальна – створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвиток індивідуальних здібностей;

- мотивувальна – налаштування на активне навчання й психологічну готовність для засвоєння великих обсягів інформації;

- комунікативна – становлення й розвиток контактів поміж слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди;

- релаксаційна – зняття емоційного напруження, викликаної навантаження на нервову систему у процесі інтенсивного навчання.

Сенс впровадження тренінгових технологій, на думку американського психолога М. Лакін, є спільними для різних навчальних груп й полягає у сприянні процесу самопізнання, самореалізації людини, уможливленні виявлення конструктивних змін особистості. Наприклад, доведено, що тренінги:

- 1) полегшують виявлення емоцій та почуттів;
- 2) створюють почуття приналежності до колективу;
- 3) спонукають до саморозкриття;
- 4) знайомлять з новими зразками поведінки;

⁴¹³ Бавина П. А.

5) дають можливість проаналізувати особистісні риси окремих членів групи;

б) сприяють розподілу відповідальності між керівником та іншими учасниками⁴¹⁴ (Лакін М.).

Тренінг разом з іншими методами дає можливість реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людини, актуалізувати її ресурси, змінити поведінку, ставлення до світу та інших людей⁴¹⁵ (Вачков І.В., 2007). На думку В. Лефтеров, систематичне впровадження тренінгових технологій сприяє розвитку впевненості, довіри до оточуючого світу, спроможності переборювати певну обмеженість особистісної свободи й поведінки, розвитку емоційної саморегуляції та нейтралізації агресивних проявів, формуванню толерантності до оточуючих, зниженню ризику дезадаптації у стресових ситуаціях, підвищенню нервово-психічної сталості, контролю свідомості над поведінкою; поліпшенню соціально-комунікативної адаптованості, розвитку навичок самоуправління і творчого мислення⁴¹⁶ (Лефтеров В.О., 2001).

Впровадження у процес професійної підготовки тренінгових занять, орієнтовано на розвиток особистості, адекватне сприйняття реальності й взаємодії з нею, сприяє формуванню таких умінь і навичок як корекція та розвиток системи відносин особистості; розвиток здатності адекватного та повного пізнання себе й інших; вміння виступати перед великою аудиторією; вміння правильно поводитися в конфліктних ситуаціях; зміцнення позитивних якостей і аналіз негативних аспектів особистості студентів або іншої групи учасників.

Ефективне використання тренінгових технологій дає можливість сформувати у дорослої людини нові навички, які можна використовувати на практиці. Було виявлено, що особлива структура тренінгових програм, дає

⁴¹⁴ Лакін М.

⁴¹⁵ Вачков І.В.

⁴¹⁶ Лефтеров В.О.

можливість діагностування (виявлення непродуктивних форм поведінки з метою самопізнання), корекції (самовдосконалення), формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності в факт особистісного розвитку, що дозволяє студентам відчувати себе упевнено, знижує рівень їхньої тривожності та агресивності, активізує творчі можливості.

Як показує досвід, найбільш доцільним є використання тренігових технологій у процесі колективної роботи з дорослими. Лекції та інші традиційні методи дають змогу розширити коло знань, тоді як тренінги уможливають зміни поведінки самої дорослої людини. Загалом тренінг – це метод групової навчальної діяльності, коли в лабораторних умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку.

Таким чином «занурення» у професійні ситуації в лабораторних умовах сприяє осмисленню вже наявного професійного досвіду та формуванню нового, що повністю відповідає основним принципам навчання дорослої людини. Окрім того, під час проведення тренінгу використовуються інтерактивні технології і методи, що ураховують особливості і вимоги андрагогічної моделі навчання. У цьому сенсі доцільно зазначити, що тренінг спрямований на набуття практичних умінь і навичок, передбачає активну позицію тих, хто навчається, отже вимагає ураховувати право дорослої людини обирати й приймати рішення, вносити корекцію у методи праці, створює можливість обґрунтовувати необхідність вивчення нової інформації, інтегрувати її з наявним професійним і життєвим досвідом, надавати практичної спрямованості навчання.

Загалом позитивні риси тренігових технологій навчання дорослої людини можна представити так (Рис. 5.6):

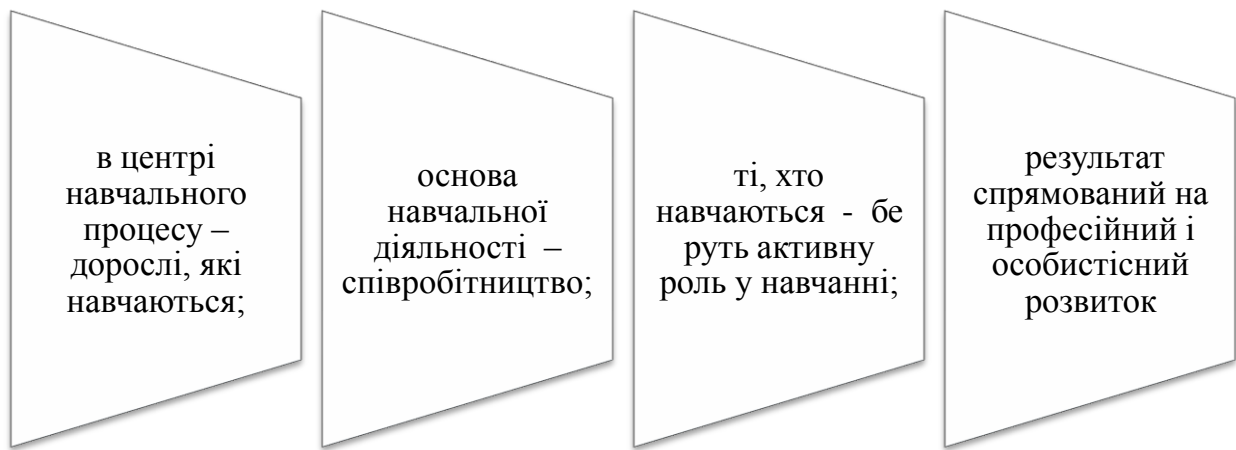


Рис. 5.6. Характерні риси тренінгових технологій

За даними К. Роджерса, переважна більшість учасників Т-груп вбачає помітний стійкий позитивний ефект від тренінгових занять. Інші вчені також констатують, що у результаті впровадження системи тренінгових занять збільшується чутливість до емоційних проявів інших людей, міжособистісних явищ в групах, покращується розуміння самих себе, зростають уміння у сфері взаємовідносин⁴¹⁷ (Роджерс К., 1994). Наприклад, для спортсменів, акторів, учителів існує велика кількість професійних навчальних тренінгових ігор-вправ у процесі яких тренуються такі комунікативні якості як спостережливість, пам'ять, увага, здатність передбачати емоційні реакції та вчинки людей, а також уміння виразно передати свої переживання, впливати на інших. Таким чином тренінгові методи здатні забезпечити всебічний розвиток комунікативних здібностей людини, зокрема, її диспозицію, комунікативні уміння і навички, психічні процеси, що забезпечують міжособистісну взаємодію.

Загалом тренінг як форма навчання, побудований на використанні переваг групової роботи, має три відносно самостійних, але взаємопов'язаних процеси (Рис.5.7):

⁴¹⁷ Роджерс К.

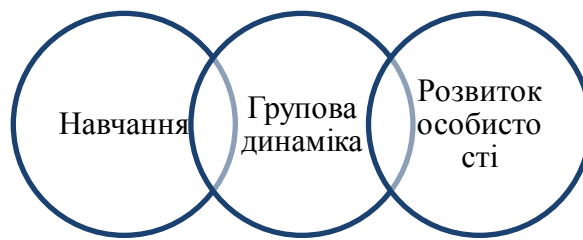


Рис.5.7.Складові тренінгового процесу

Кожному з цих процесів притаманні власні детермінанти, урахування яких вимагає уваги з боку того, хто проводить тренінг.

Отже зазвичай поняття «тренінг» та «особистість» розглядають безпосередньо разом з такими поняттями як «трансляція», «трансформація» і «прогрес». Пояснюється це тим, що під час тренінгу інформаційні та прикладні особистісні здобутки (нові знання, уміння, навички, інсайти тощо) транслуються у свідомість-підсвідомість людини, результатом чого є формування нових спонукальних дій – перетворення наявних і побудова нових динамічних стереотипів, спрямованих на утворення запланованих особистісних змін.

За таких умов тренінг можна розглядати як певне інформаційно-предметне оточення, яке використовують для цілеспрямованого впливу-тренування людини засобами відповідних процедур, яка занурюючись у тренінговий часопростір стає одночасно його органічною складовою – об'єктом або суб'єктом.

Слід зауважити, тренінг можна розглядати *і як форму, і як метод організації професійного навчання фахівця, і як педагогічну технологію*. Наприклад, на певному етапі професіоналізації доцільно розглядати тренінг як практичний метод формування та розвитку професійних умінь, навичок, тоді як на іншому - тренінгове навчання являє собою специфічну форму організації навчального процесу, що забезпечує не тільки вдосконалення окремих умінь слухача, але і його професійне зростання загалом.

Тренінг *як метод навчання* - це цілісна циклічна організація особливих занять, об'єднаних загальною структурою, обмежених певним часом і

дидактичним простором і спрямованих на всебічний аналіз різних професійних ситуацій. Розглядаючи тренінг як *метод* організації професійного навчання, можна припустити, що одночасно із формуванням сукупності певних вмінь і навичок у слухача формується й професійна позиція, коли під впливом спеціально організованої групової навчальної діяльності суттєво змінюється система поглядів на явища освітнього процесу. Тому професійний тренінг для - це не тільки і не стільки повторювані вправи по опануванню тактичними прийомами його роботи, скільки усвідомлення загальних закономірностей виробничого процесу і вироблення на цій основі власної концепції, яка, в свою чергу, передбачає відбір для її здійснення тих чи інших професійних умінь і навичок.

Тренінг як *педагогічна технологія* припускає покрокову діяльність⁴¹⁸ (Бавина П. А., 2006):

1. Пошук підстав для поділу змісту на частини, тобто вибір принципу, за яким згодом буде здійснюватися структурування навчального матеріалу. Для тренінгових технологій важливим принципом є послідовний рух у формуванні знань та вмінь від простих (елементарних) до складних, що в свою чергу віддзеркалюється і в методах тренінгового навчання. Перший крок - методи групової роботи, такі як кейси, рольові ігри та ін, спрямовані на формування конкретних комунікативних умінь. Останній крок - навчальні ігри, засновані на глибокій рефлексії, об'ємні за змістом і часом, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності.

2. Визначення кількості та характеру «кроків», їх спрямованість щодо простору змісту навчання. У тренінгових технологіях кількість «кроків» визначається на основі діагностичних «кроків», що дозволяють зробити корекцію форм і методів усієї тренінгової технології, спираючись на принцип «від простого до складного» (від набуття впевненості у вербальній взаємодії до «учіння» діловому співробітництву).

⁴¹⁸ Бавина П. А.

3. Визначення доцільного способу передавання навчальної інформації на кожному «кроці» просування. У даному разі у тренінгу припускається високий ступінь активності студента незалежно від форми та методу навчання у конкретний момент, наприклад, активна міні-лекція, дискусія, гра, тренування-тренажер або щось інше.

4. Вибір способів зворотного зв'язку. Даний етап в педагогічній технології є своєрідним «дидактичним паролем» для переходу до наступного «кроку». Тренінг, як педагогічна технологія припускає рефлексію і дебрифінг, як найбільш адекватні та ефективно діючі у даній технології способи зворотного зв'язку.

5. Формування систем контролю, заснованих на зіставленні реального результату зі стандартом. Передбачається більшою мірою активізація самоконтролю, а також контроль викладача на основі зворотного зв'язку зі студентами.

Отже тренінги - система концептуально, логічно, тематично й структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання, а основним їх результатом є формування або відновлення системи професійних умінь і навичок, розвиток необхідних професійно-особистісних якостей.

Загалом тренінгова діяльність здійснюється через застосування певних навчальних методів і прийомів. Саме цей компонент забезпечує засвоєння навчального змісту учнями, формування в них професійних умінь і навичок, формує систему відносини дорослих учнів до демократичного утворення, встановлює взаємозв'язок й активізує досвід.

До основних методів, які використовуються під час проведення тренінгів, слід назвати ігрові, дискусійні, презентаційні, експериментальні, психотехнічні та методи зворотного зв'язку. Використання певного методу залежить від сукупності чинників, зокрема, різновиду тренінгу; категорії учасників; призначення методу в структурі тренінгового процесу; переваг і недоліків методу; очікуваних результатів.

Опитування викладачів показало, що найбільш ефективними є такі методи й прийоми тренінгу:

- спостереження за реальною практикою;
- відтворення дій за зразком;
- обговорення в невеликих групах;
- роздавальні матеріали;
- демонстрація й моделювання;
- можливість практикуватися й практичний досвід.

Використання тренінгових технологій передусім сприяє практичній підготовці дорослої людини, уможливаючи застосування здобутих знань в реальних умовах. Проте, слід наголосити, що можливості тренінгу є значно ширшими, оскільки використання цієї технології сприяє не лише розвитку операціональної, але й когнітивної та емоційної сфер дорослого учня.

Загалом тренінг має три головні складові:

- 1) підготовка до проведення тренінгу,
- 2) власне тренінг (тренінгова діяльність);
- 3) постійне професійне самоудосконалення.

Проаналізуємо кожний з них більш детально.

Підготовка до проведення тренінгів передбачає вивчення й урахування багатьох важливих моментів: вікових особливостей дорослих учнів, їхніх здатностей і можливостей, наявності або відсутності власної мотивації до навчальної діяльності, досвіду, стажу педагогічної роботи. Все це не тільки істотно впливає на своєрідну комплектацію змісту тренінгів, а й визначає відбір методів активного навчання, визначає вплив на рівень і характер цієї активності, особливості структурування занять і процедур установаження зворотних зв'язків.

Тренінгова діяльність здійснюється через застосування певних навчальних методів і прийомів. Саме цей компонент забезпечує засвоєння навчального змісту учнями, формування в них професійних умінь і звичок,

формує систему відносини дорослих учнів до демократичного утворення, установлює взаємозв'язку й активізує досвід. Для забезпечення успішності тренінгової діяльності завжди важливо враховувати особливості навчальних стилів конкретної аудиторії, використовувати варіативну й практично значущу інформацію. Ці фактори впливають на створення атмосфери згоди й співробітництва, гарного настрою, дають можливість відчувати радість від спілкування й пізнання.

Навчальні завдання різного типу, використовувані у навчанні за тренінговою технологією, стимулюють у дорослих учнів зміни різного ступеня прояву. Оволодіння знаннями має потребу в найменших змінах; перенесення знань на практиці вимагає більш складних змін. Різні види навчальної й тренінгової діяльності, як і навчальні цілі, можуть бути джерелом імпульсів різної сили.

У процесі проведення тренінгу необхідно використовувати відповідні принципи навчання, зокрема:

- активної участі тренінгової взаємодії;
- дослідницької позиції (учасники самостійно знаходять важливі з навчальної точки зору проблеми, закономірності, виявляють власні особистісні ресурси тощо);
- об'єктивізації поведінки (в процесі ігрових форм групової роботи учасники самі усвідомлюють деструктивні поведінкові моделі і в подальшому починають діяти не імпульсивно, а на основі усвідомленого вибору конструктивних комунікативних стратегій);
- партнерського спілкування (формування здатності сприймати партнера, його переживання та особистісні особливості).

При розробці змісту і методик тренінгів слід враховувати основні професійні функції слухача (наприклад, рефлексія, проектування, конструювання, організація, комунікація). Також важливо враховувати інтегративну природу професійної діяльності.

Професійне самоудосконалення у тренінговій діяльності - постійний і циклічний процес, основою якого є рефлексивне ставлення тренера до своєї роботи. Цей процес охоплює такі складові: установлення зворотних зв'язків, аналіз отриманої інформації, найбільш ефективні зміни своєї подальшої тренінгової діяльності, з огляду на попередній досвід. Проте найбільш важливим аспектом цього компоненту є пошук можливостей для покращання професійної діяльності, зокрема, прагнення опанувати нестандартні професійні вміння, поповнити свою тренерську скарбничку новими педагогічними знахідками, скористатися своїм досвідом в інших умовах або взяти участь у навчальних семінарах з тренінгової майстерності.

Завершеним тренінг можна вважати за умови оцінювання кінцевих результатів діяльності. Окрім того ефективність тренінгу може бути виміряна зі допомогою об'єктивних і суб'єктивних критеріїв, що містять психологічні, предметні й економічні аспекти.

Останнім важливим етапом є моніторинг ефективності тренінгу – процес відстеження його результатів й вивчення їх відповідності потребам особистості та її практичної діяльності за допомогою різноманітних методів і суб'єктивних суджень.

Урахування кожного з названих компонентів, впровадження принципів навчання дорослих, створення максимально сприятливих умов, забезпечує успішність тренінгового навчання, реалізацію освітніх завдань, а отже, і безпосереднє використання дорослими учнями на практиці у подальшій професійній діяльності здобутих знань, умінь і навичок.

Роль тренера-консультанта в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з дорослими

За таких умов фахівцю – тренеру, який працює з дорослими, необхідно сформувати певні ціннісні орієнтації. Він має усвідомлювати соціальну значимість своєї діяльності; сприймати дорослу людину як самоцінний, самокерований суб'єкт; володіти емпатією, комунікативністю, самокритичністю; визнавати і поважати плюралізм життєвих позицій; сприймати навчання як спосіб життєдіяльності людини; усвідомлювати й

визнавати рівноправну роль дорослого в процесі навчання й спілкування; за потреби вносити корективи у власну поведінку й способи професійної діяльності.

Перешкоди тренінгової діяльності. Не можна забувати про те, що на шляху впровадження активних методів навчання, до яких безумовно належать і тренінги, існують певні перешкоди. До найбільш суттєвих слід віднести такі:

- 1) *Вплив освітніх традицій.*
- 2) *Почуття дискомфорту, що викликають будь-які зміни.*
- 3) *Слабка мотивація до змін.*
- 4) *Нестача моделей і інформації про ефективне навчання.*
- 5) *Сукупність ризиків.*

Проте як показує досвід, результати здобуті внаслідок використання активних методів навчання, значно перевищують ризики.

Наведемо деякі поради, як подолати перешкоди у використанні активних методів навчання:

– не треба експериментувати відразу достатньо широко, доцільно впроваджувати не більше одного активного методу на тиждень;

– у процесі впровадження нового методу доцільно презентувати його як альтернативу попереднім методам, а також встановити зворотний зв'язок;

– не треба перевантажувати учасників великою кількістю видів діяльності;

– необхідно надати чіткі інструкції учасникам, водночас лаконічно формулювати, чого від них очікують.

Окрім того для досягнення у тренінгах високого результату доцільно використовувати такі методи і прийоми:

1. Презентація (поясніть що і як треба робити).
2. Демонстрація (покажіть на відео, або за допомогою рольової гри як це треба робити).

3. Практика (дайте можливість самостійно відтворити відповідну діяльність).

4. Зворотний зв'язок (проаналізуйте, що було зроблено добре, а що можна було зробити краще).

5. Обговорення в невеликих групах (дайте можливість обмінятися думками щодо впровадження у практику).

6. Планування подальших дій (спрогнозуйте разом переваги набутих практичних умінь).

Існують різні групи тренінгів, наприклад, сенситивний, комунікативний, мотиваційний, креативний, особистісного росту та ін. (табл. 3). Проте вибір конкретного виду тренінгу завжди залежить від особливостей групи учасників (вікових, професійних тощо); тематики занять; рівня складності проблем, які треба розв'язати у процесі тренінгу.