



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



**Тенденції розвитку  
освіти дорослих  
у розвинутих  
країнах світу**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮОНА НАПН УКРАЇНИ**

**Авшенюк Н.М., Годлевська К.В., Дяченко Л.М.,  
Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І.,  
Постригач Н.О.**

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ  
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ**

*Монографія*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України  
(протокол № 14 від 2 грудня 2019 р.)*

**Рецензенти:**

*Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного універ-  
ситету імені А.С.Макаренка.*

*Аніщенко О.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти до-  
рослих імені Івана Зязюна НАПН України.*

**Т 33 Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу: монографія** / [Авшенюк Н.М., Огієнко О.І., Постригач Н.О., Марусинець М.М., Котун К.В., Дяченко Л.М., Годлевська К.В.]. – ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. – 645 с.

ISBN 978-966-189-565-1

У монографії охарактеризовано провідні тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Визначено соціально-економічні передумови розвитку освіти дорослих у сучасному суспільстві. З опертям на філософські й методологічні підходи до аналізу освіти дорослих, розкрито поняття «освіта дорослих» та його місце в неперервній освіті. Простежено динаміку впливу досліджень міжнародних організацій на розвиток національних систем освіти дорослих, що дозволяє гармонійно поєднати локальне і глобальне, формувати національну освітню політику у галузі освіти дорослих у контексті інтеграції до європейського і світового освітнього простору. Вивчення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих дало можливість осмислити зарубіжний досвід, показати його значення для розвитку освіти дорослих у глобальному просторі та необхідність проведення таких досліджень в Україні а також стало підґрунтям для визначення тенденцій розвитку освіти дорослих.

Представлено історико-педагогічний аналіз розвитку освіти дорослих у розвинених країнах, що має на меті виявлення специфічних особливостей в різні історичні періоди. Досліджено функціонування систем освіти дорослих через взаємозв'язок її структурних компонентів, що дозволило визначити її функції і принципи, здійснити аналіз структури формальної і неформальної освіти дорослих, встановити залежність ефективності функціонування системи освіти дорослих від динаміки освітньої політики, в якій соціальне партнерство між державою, суспільством та бізнесом має визначальне значення.

Розглянуто андрагогічні особливості, основні принципи та технології навчання дорослої людини, обґрунтовано їх гуманістичну спрямованість та демократичність. Проаналізовано підходи до підготовки андрагогів для неформальної освіти. Подано рекомендації щодо використання конструктивних ідей розвитку освіти дорослих в Україні з урахуванням зарубіжного досвіду.

УДК 374.7:[-028.71:-043.86]:(1-773)

ISBN 978-966-189-565-1

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020

© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2020

## ЗМІСТ

<b>ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ. Освіта дорослих для світу, що змінюється. . . . .</b>	<b>5</b>
---	----------

### **Розділ 1**

<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РОЗВИНЕНИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ. . . . .</b>	<b>8</b>
---	----------

- 1.1. Поняттєво-категорійний апарат дослідження освіти дорослих . . . . . 8
- 1.2. Провідні чинники розвитку освіти дорослих наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. . . . . 44
- 1.3. Вплив філософських і педагогічних концепцій та теорій на розвиток освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах . . . . . 60
- 1.4. Принципи освіти дорослих. . . . . 90
- 1.5. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти дорослих наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у розвинених зарубіжних країнах. . . . . 99

### **Розділ 2**

<b>ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ . . . . .</b>	<b>127</b>
--	------------

- 2.1. Формування освітньої політики у галузі освіти дорослих у розвинених країнах світу . . . . . 127
- 2.2. Стратегії розвитку освіти дорослих в діяльності міжнародних організацій. . . . . 186
- 2.3. Структура формальної і неформальної освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах . . . . . 212
- 2.4. Сутнісні характеристики Центрів освіти дорослих у розвинених країнах світу. . . . . 254
- 2.5. Соціальне партнерство у функціонуванні та управлінні освітою дорослих у розвинених зарубіжних країнах. . . . . 286



<b>Розділ 3</b>	
<b>АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ</b>	
<b>У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ . . . . .</b>	<b>306</b>
3.1. Пріоритетність андрагогічного підходу в освіті дорослих . . . . .	306
3.2. Диверсифікація змісту освіти дорослих у зарубіжних країнах . . . . .	318
3.3. Сучасні технології навчання дорослої людини . . . . .	348
3.4. Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах . . . . .	401
<b>Розділ 4</b>	
<b>ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ</b>	
<b>ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СВІТОВОМУ</b>	
<b>ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ . . . . .</b>	<b>472</b>
4.1. Корпоративна освіта дорослих у розвинених країнах світу . . . . .	472
4.2. Механізми визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих у розвинених країнах світу . . . . .	513
4.3. Тенденцій розвитку освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. . . . .	538
4.4. Науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду з розвитку освіти дорослих в Україні . . . . .	547
<b>ПІСЛЯМОВА . . . . .</b>	<b>552</b>
<b>ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ . . . . .</b>	<b>559</b>
<b>ДОДАТКИ . . . . .</b>	<b>607</b>

## ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

### *Освіта дорослих для світу, що змінюється*

*Адаптовано з джерела: OECD, 2019*

Безпрецедентна цифрова трансформація світової економіки та функціонування суспільства в цілому пришвидшують зміни в сучасному світі, насамперед завдяки посиленню взаємодії освічених людей. Ці два компоненти – складність і швидкість змін – показують, що питання відповідності освіти дорослих сучасним тенденціям розвитку світу, в якому ми живемо, ніколи не були настільки актуальними та терміновими. Розуміння впливу мега-тенденцій розвитку суспільства на зміст освіти дорослих є засобом розширення наших горизонтів та інформаційної бази при прийнятті рішень.

«Терміновість» – це заклик до дії. Але терміновість не обов'язково має негативне значення. Але, маючи проблеми, пов'язані із зростанням кількості населення та старіння суспільства, проблеми подолання нерівності, зміни клімату та дефіцит ресурсів, нам необхідно зосередитися на сталих процесах розвитку суспільства та ідентифікації потреб майбутніх поколінь.

Дослідження розвитку освіти дорослих у контексті глобальних мега-тенденцій має дві основні цілі. По-перше, необхідно краще підготувати освіту дорослих до змін, що відбуваються в економічній, соціальній та технологічній сферах. Освіта має оновлюватися, щоб виконувати свою місію сприяння розвитку людини як особистості, громадянина та професіонала. У складному і мінливому світі для цього може знадобитися реорганізація формального та неформального навчального середовища та переосмислення змісту освіти дорослих. У світі, що старіє, ці зміни, ймовірно, стосуються не лише базової освіти, а також навчання впродовж усього життя.

По-друге, важливо краще зрозуміти, як освіта дорослих впливає на зміни в особистісному й професійному житті найбільш знедолених верств населення шляхом формування навичок та компетентностей, необхідних для роботи в сучасному світі. Це потужний інструмент з подолання нерівності у суспільстві, що

може допомогти боротися зі зростаючою фрагментацією та поляризацією наших суспільств, дозволити розширити права і можливості громадян, які зможуть взяти на себе відповідальність за власне життя та розбудову демократичних інституцій. Доступ до навчання та опанування знаннями не лише відкриває можливості для розвитку компетентностей, а також має потужний потенціал щодо зміни майбутнього нашого глобального світу.

Майбутнє, за своєю суттю, є непередбачуваним, бо постійно змінюється. Тому довгострокове стратегічне мислення в освіті дорослих повинно враховувати як тенденції розвитку суспільства, так і їх здатність еволюціонувати в майбутньому. Більше того, ми не знаємо заздалегідь, які тенденції продовжать розвиватися, а які зазнають змін. Іноді ми можемо просто помилятися. Так само немає гарантії щодо тенденцій розвитку, які були важливими в минулому або здаються такими нині, залишатимуться впливовими; нові тенденції, ледь помітні у сьогоднішні, можуть мати вирішальне значення в майбутньому.

Результати дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих мають цінність, коли вони адаптовані до конкретного контексту. Для цього ключовими питаннями є:

*Наскільки аналіз тенденції доречний в контексті використання конкретним споживачем результату наукових досліджень?*

Наприклад, старіння населення може бути більшим викликом у сільській місцевості, ніж у міських районах або зосереджених у певних регіонах округу чи районах міста. Сила впливу більшості тенденцій буде залежати від географічних, історичних, політичних чи культурних обставин.

*Наскільки передбачувана ця тенденція?*

Не всі тенденції однакові у своєму впливі. Деякі тенденції, наприклад, ті, що пов'язані зі зростанням чисельності населення чи зі змінами клімату, легко піддаються довгостроковому плануванню. Інші – менш передбачувані, а саме тенденції в галузі технологій чи молодіжної культури. Для цих тенденцій, що швидко змінюються, створення альтернативних сценаріїв є більш доречним, ніж просто використання однієї окремої тенденції.

*Яка швидкість та вплив цієї тенденції?*

Деякі тенденції розвиваються повільно, тоді як інші – є більш динамічними. Повільні тенденції дозволяють більше часу подумати над тим, що вони означають і як реагувати на них, але вони також можуть бути відносно «резистентні» до змін. Наприклад, зміни клімату можуть бути повільними, але потенційний вплив цих змін, можливо, загрожуватиме життю на нашій планеті. Тому інтенсивність розвитку екологічної освіти дорослих повинна відповідати запиту суспільства, спричиненому швидкістю згубних кліматичних змін на планеті.

*Чи можемо ми вплинути на цю тенденцію?*

Навіть якщо тенденції не передбачувані, на них можливо вплинути. Наприклад, індивідуальні дії кожного учасника освітнього процесу, від батьків і до учнів, можуть змінити рівень кібербулінгу в закладах освіти. Скоординовані дії з боку багатьох зацікавлених осіб, включаючи шкільну раду директорів і уряд країни, можуть змінити освітню політику та регуляторні рамки щодо кібернасильства. Всі ці елементи важливі для зменшення поширеності цієї шкідливої тенденції.

За цих обставин особливий науковий інтерес становить вивчення тенденцій розвитку освіти дорослих у взаємодії людини, суспільства і держави, а також виявлення позитивних і негативних рис зарубіжного досвіду, які необхідно враховувати у процесі окреслення національних стратегічних пріоритетів та розроблення законодавчого забезпечення функціонування освіти дорослих в Україні.

## Розділ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РОЗВИНЕНИХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

### 1.1. Поняттєво-категорійний апарат дослідження освіти дорослих

Дослідження феномену освіти дорослих як складової системи безперервної освіти впродовж життя вимагає аналізу та визначення поняттєво-категорійного апарату. «Поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження», з точки зору І. Соколової (2016), «є важливим мовним підґрунтям галузі знань про освіту, а термінологічний аналіз спрямований на розкриття суті досліджуваних педагогічних явищ задля знаходження та уточнення їх значень, що номіновані термінами і поняттями. Результатом термінологічного аналізу стають дефініції понять, виявляються їх характеристики та визначається доцільність використання у науковому тексті».

Фундаментальним поняттям дослідження, яке утворює смислову структуру поняттєво-категоріального апарату, є поняття «освіта» Принципово важливими поняттями у контексті нашого дослідження є «безперервна освіта», «освіта дорослих», «дорослий», «дорослий учень» тощо.

Вагомий внесок у дослідження сутності феномену освіти зробили українські (В. Андрущенко (2004), С. Гончаренко (2008), І. Зязюн (2002), В. Кремень (2007), В. Луговий (2007), Н. Ничкало (2015) та ін.) та зарубіжні (А. Томас (Thomas, 1991), П. Кумбс (Coombs, Prosser, & Ahmed, 1991)), Б. Блум (Bloom, Krathwohl, & Masia, 1956)), Дж. Уїлсон (Wilson, 2012) та ін.) дослідники, які розглянули його на теоретичному, методологічному, ретроспективному, проєктивному та інших рівнях.

Соціологія визначає поняття «освіта» як компонент культури, що забезпечує спадкоємність та відтворення накопичених знань, досвіду, традицій. У цьому контексті її розглядають і як процес навчальної та виховної діяльності, і як результат цього процесу. Причому освіта – це не просто діяльність, а діяльність, організо-

вана в особливий спосіб, з певною ієрархією ролей і нормативним регулюванням. Як результат такої діяльності – це засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, розвиток особистості. Результати можуть бути реальними – фактична освіченість, рівень знань, властивості особистості, – і формальними – наявність атестата, посвідчення, диплома, що засвідчують факт закінчення навчального закладу, захист дисертації тощо. Освіту доцільно розглядати як канал інформації в інформаційній системі, один із чинників прогресу.

У традиційній педагогіці «освіта» визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що досягається в результаті навчально-виховної роботи. Зміст поняття зорієнтований на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого упродовж історичного розвитку. Знаннево орієнтований зміст освіти сприяє входженню людини у соціальне середовище, її залученню до культурних, психологічних, соціологічних цінностей, забезпеченню її життєдіяльності.

Головною їх цінністю є не відчуження від людини знань, а самі знання людини. Тобто особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток цілісної особистості: її природних особливостей (здоров'я, здібностей відчувати, мислити, діяти), соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником), властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвитку природних, соціальних і культурних начал слугує зміст освіти, який має загальнолюдську, національну і регіональну цінність. Наскрізне навчання та виховання – одна із технологій здійснення безперервної освіти. Стратегічним завданням освіти є оцінювання інтелекту, здібностей і можливостей кожної дитини (людини) і створення таких умов навчання та виховання, які б допомагали відповідно до отриманих результатів оцінки максимально ефективно реалізуватися кожній особистості.

Отже, знання є основним елементом змісту освіти на всіх рівнях, що відображає узагальнений досвід пізнання дійсності, нако-

пичений людством у процесі соціально-історичної практики. Без знань неможлива жодна цілеспрямована дія. Всі види знань взаємопов'язані й потребують комплексного їх засвоєння. Їх особливість полягає у тому, що людина не може опанувати на все життя.

Зокрема, важливими для нашого дослідження є міркування учених щодо освіти в цілому та освіти дорослих зокрема. Так, у новій редакції Закону України «Про освіту» (2017) зазначається, що «**освіта** є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави».

Натомість О. Дубасенюк (2005) наголошує на тому, «що *освіта* є широким поняттям у сучасному світі, відіграє інтегративну роль при формуванні соціальних спільнот, інститутів суспільства, формуванні взаємодії освітніх систем різних країн» тощо.

Результати аналізу поняття «*освіта*» свідчать про його багатогранність та поліфункціональність, а взаємозв'язок таких його складових, як цінність, система, процес і результат, дають змогу зрозуміти сутність освіти як складного культурного феномену (Гершунский, 2002, с. 74), здатного «тримати руку на пульсі людських цінностей та ідеалів, індивідуального й суспільного світогляду» (Гершунский, 2002, с. 147); «невпинного цілеспрямованого засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок діючої освітньої системи» (Зязюн, 2000, с. 13); процесу й результату вдосконалення здібностей і поведінки особи, завдяки яким вона досягає соціальної зрілості й особистісного зростання (Records of the General, 1978); сукупності систематизованих знань, умінь та навичок, поглядів та переконань, а також певного рівня розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, набутих у результаті навчання в навчальному закладі чи шляхом самоосвіти (Гончаренко, 2008). Останнє тлумачення близьке до розуміння освіти американськими вченими. Так, Б. Блум (Bloom, Krathwohl, & Masia, 1956) наголошує на важливості результатів освіти і вважає, що це поняття охоплює знання, навички, вміння та установки. Дж. Уілсон (Wilson, 2002) звертає увагу на те, що традиційно

освіту завжди пов'язували зі школами, коледжами та університетами (Литовченко, 2017).

На нашу думку, актуальним залишається розуміння освіти американським дослідником Дж. Дьюї (Dewey, 1904), який вважає її експериментальним процесом, що сприяє подоланню проблемних ситуацій у дорослої людини під час взаємодії з навколишнім середовищем. Саме освіта сприяє набуттю людиною досвіду взаємодії «в рефлексивній манері» (с. 15). Привертає увагу визначення поняття «освіта» у Міжнародній стандартній кваліфікації освіти (МСКО) ЮНЕСКО, де вона розглядається як організований та стійкий процес комунікації, який породжує навчання як цілеспрямовані та систематичні дії, спрямовані на задоволення освітніх потреб (UNESCO, 1997a, с. 9).

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує визначення поняття «освіта», зроблене Комісією з працевлаштування (Manpower Services Commission), яка розглядає освіту як «діяльність, спрямовану на розвиток знань, умінь, навичок, моральних цінностей та розумінь, необхідних в усіх сферах життя, а не лише знань і навичок, що належать до певної, обмеженої сфери діяльності. Мета освіти – забезпечити умови, необхідні молодим людям і дорослим для розвитку розуміння традицій та ідей, що впливають на суспільство, у якому вони живуть, дають їм змогу зробити внесок у нього. Вона передбачає вивчення рідної культури та законів природи, а також опанування мовних та інших умінь і навичок, основоположних для навчання, особистісного розвитку, творчості й комунікації» (Great Britain Training Services Agency, 1981, с. 62).

Отже, контекст-аналіз терміну «освіта» засвідчив, що відсутнє єдине визначення освіти, оскільки освіта – є складним, багатоаспектним явищем, яке можна розглядати як: загальну суспільну форму розвитку людини та фрагмент об'єктивної дійсності; соціокультурний феномен, оскільки, з одного боку, її цілі та завдання визначаються суспільством, а, з іншого боку, освіта виступає важливим фактором розвитку суспільства; відкриту, гнучку і цілісну систему певних освітніх програм, освітніх стандартів, освітніх закладів та органів управління; цілеспрямований та неперервний



процес і результат розвитку особистості шляхом навчання, виховання та самоосвіти; феномен культури, який відповідає за її трансформацію та зміну; сукупність навчальних закладів, які реалізують освітні програми; результат, що характеризує засвоєння та інтерналізацію людиною сукупності знань, навичок і умінь індивіда, які використовуються з метою задоволення особистих і суспільних потреб (відповідно до теорії людського потенціалу).

Особливо наголошується на важливості та необхідності безперервної освіти, яка після доповіді Е. Форе (E. Faure) на Генеральній конференції ЮНЕСКО в 1972 р. стала домінуючою концепцією розвитку освіти (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama, & Ward, 1972). Отже, основним принципом, що визначає загальну структуру освіти на сучасному етапі її розвитку, є неперервність освіти. Поняття «неперервність» базується на відносній сталості, неподільності об'єкта як якісно визначеного цілого. Становлення системи безперервної освіти пов'язане з переходом від дискретності (*discretus* – роздільність, переривчастість) до неперервності. Єдність неперервності та дискретності характеризує процес функціонування освітніх систем. Саме з такої точки зору розглядають питання становлення системи безперервної освіти вітчизняні та зарубіжні дослідники. Неперервність вони розуміють як реальну можливість кожної людини в будь-якому віці одержати освіту відповідно до особистого бажання або суспільної необхідності.

Поняття неперервності освіти можна віднести до:

- особистості. У цьому контексті можливі три вектори руху людини в освітньому просторі: «вектор руху вперед», коли людина, залишаючись на певному освітньому рівні, може вдосконалювати свою кваліфікацію та професійну майстерність; «вектор руху вгору», коли людина піднімається освітніми сходами та рівнями; «вектор руху по горизонталі», коли людина не тільки продовжує, а й змінює профіль освіти, здобуваючи нову спеціальність відповідно до своїх потреб і можливостей та соціально-економічних умов у суспільстві;
- навчального процесу, що характеризується послідовністю змісту освіти при переході від одного життєвого етапу людини до іншого;

організаційної структури освіти. Неперервність реалізується при створенні мережі навчальних закладів, здатних задовольнити усе різноманіття освітніх потреб, які виникають не лише у суспільстві в цілому, а й у кожній людині зокрема (Новиков, 2008, с. 201-202). Підкреслимо, що поняття «неперервність» у поєднанні з поняттям «освіта» переводить останнє в якісно новий стан, створюючи в часі та просторі трансцендентний зв'язок, що динамічно розвивається, та більш складну (порівняно з традиційною) систему соціальних відносин між суб'єктами освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що хоча ідея безперервної освіти, що ототожнювалася з освітою дорослих, має давніші коріння, її концептуалізація могла відбутися тільки в умовах інтенсивного розвитку науки та техніки. Тому не дивно, що поняття «безперервна освіта» прозвучало в період зародження ринкової економіки в 70-ті роки ХХ ст., і відтоді безперервна освіта стала провідною характеристикою сучасної цивілізації, а освіта дорослих – її усвідомленою необхідністю (Огієнко, 2009, с. 79).

Наші розвідки свідчать, що філософсько-педагогічні ідеї концепції безперервної освіти мають глибоке коріння та розроблялися такими вченими, як Р. Гросс (R. Gross, 1977), Р. Дейв (R. Dave, 1975), П. Джарвіс (P. Jarvis, 2010), А. Кроплі (A. Cropley, 1980a), М. Ноулз (M. Knowles, 2002), Ш. Мерріам і Л. Бірема (S. Merriam, & L. Bierema, 2002), С. Шмідт (S. Schmidt, 2016) та ін. Ми згодні з дослідниками, що дуже складно сформулювати єдине визначення безперервної освіти, з огляду на її багатофункціональність та багатовимірність. У наш час є ціла низка термінів, які позначають безперервну освіту, зокрема, «освіта впродовж життя» (lifelong education), «перманентна освіта» (permanent education), «післядипломна освіта» (postgraduate education), «повторювана освіта» (recurrent education), «безперервна освіта» (continuing education), «освіта дорослих» (adult education), «компенсаторна освіта» (remedial education) тощо. Звернімо увагу, що у США найбільш поширеним є поняття «освіта впродовж життя» (lifelong education).

Ідея освіти впродовж всього життя отримала всесвітнє визнання, адже стабільна постійна робота та довгострокові перспективи більше не існують. Наші розвідки свідчать, що одні з перших визна-

чень безперервної освіти було подано у працях Е. Ліндемана «Значення освіти для дорослих» (1926), Б. Йекслі «Безперервна освіта: уявлення про межі та значення освіти дорослих» (1929), у яких підкреслюється, що «освіта – це життя», а «все життя – це навчання, тому в освіті немає кінцевих крапок» (Lindeman, 1989, с. 12).

У процесі трансформації в інформаційне суспільство виникає потреба в таких робітниках, що можуть самостійно долати труднощі при виконанні завдання, мають кращу підготовку та ширшу спеціалізацію; можуть ефективно працювати у демократичній групі, здатні до самоуправління та самокерованого навчання (Mazurkiewicz, 2009, с. 243). Вже у ХХ столітті прийшло розуміння того, що використання традиційного підходу до освіти не може вирішити проблему підготовки таких працівників, що необхідні у сучасному глобалізованому світі. Виникає потреба у постійному підвищенні кваліфікації, відновленні знань фахівців, оволодіння новими видами діяльності та освоєння новітніх технологій, тобто потреба в навчанні впродовж усього життя. Отже, провідним принципом сучасної освіти стає неперервність, що полягає в оволодінні новими знаннями, методиками, технологіями, підтриманні відповідної кваліфікації фахівців та постійному поновленні знань та умінь.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про те, що концептуальне визначення безперервної освіти відбулось в 70-х роках ХХ ст., коли в доповіді Фора «Учитися бути» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1972) вперше було вжито це поняття. Зазначимо, що крім Організації об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO), законодавчу ініціативу виявила Рада Європи та Організація економічного співробітництва та розвитку. Існують й інші поняття: «перманентна освіта» (permanent education), «періодична освіта» (recurrent education) та інші, але саме поняття «безперервна освіта» (lifelong education) вживається в матеріалах міжнародних конференцій ЮНЕСКО (Guthrie, 2003, с. 891).

Ідеї і положення концепції безперервної освіти становлять сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих, адже саме принцип неперервності повинен забезпечити готов-

ність дорослої людини відповідати вимогам часу. Ще Дж. Дьюї (J. Dewey), американський філософ, освітній реформіст та психолог, наголошував на неперервності освіти, що не закінчується з отриманням середньої освіти, а триває за умови бажання дорослого навчатися (Дьюї, 2000, с. 276). Існують різні підходи до визначення поняття «безперервна освіта». Так, Н. Ничкало визначає безперервну освіту як філософсько-педагогічну концепцію, згідно з якою освіта є процесом, що охоплює все життя людини; це також і принцип організації освіти на різних рівнях; принцип реалізації державної та міжнародної освітньої політики (Кремень, 2003, с. 12-13). Метою безперервної освіти, за Л. Лук'яною (2011а), «є соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві», тобто науковець акцентує на необхідності пристосування людини до сучасних вимог (с. 8). Як зазначає Т. Десятов (2013), саме вимоги сучасності зумовлюють необхідність зміни формули «освіта на все життя» формулою «освіта упродовж життя» (с. 13).

Поняття «безперервна професійна освіта» трактується Л. Лук'яною (Лук'янова, & Аніщенко, 2014) як «процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини» (с. 63). Вчена зазначає, що організаційна та змістова єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок професійної освіти із урахуванням актуальних, перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей є запорукою неперервності професійної освіти (Огієнко, & Чугай, 2017).

Отже, термінологічний аналіз поняття «безперервна освіта» дав змогу з'ясувати, що безперервна освіта розглядається як: механізм, що посилює вплив освіти на суспільство; інструмент зміни способу життя людини; адекватна відповідь на динамічні соціальні зміни; підхід до економічного та соціального процвітання (Kidd, 1978, с. 34); процес соціального, особистісного, а також професійного розвитку індивіда впродовж життя, який сприяє підвищенню якості життя як індивіда, так і суспільства» (Dave,

& Copley, 1976, с. 34); процес, який відбувається впродовж життя, передбачає розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, забезпечує цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність людини щодо засвоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти (Кремень, 2008, с. 10).

Отже, з огляду на наукові джерела, безперервну освіту, у нашому дослідженні, ми будемо розглядати як: філософсько-педагогічну концепцію, відповідно до якої освіта розглядається як процес, що охоплює усі періоди життя людини; освітню практику як постійне засвоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь; принцип організації освіти як на загальнодержавному, так і на регіональному рівнях; принцип реалізації державної освітньої політики; парадигму науково-педагогічного мислення.

Зауважимо, що поняття «освіта дорослих» є більш вузьким порівняно з поняттям «освіта впродовж життя», оскільки воно стосується лише дорослої людини. Дослідження показало, що у науковій літературі Греції виділяють два терміни для визначення освіти, яку здобувають упродовж життя: «навчання впродовж життя» (*διὰ βίου μάθησις*) та «безперервна освіта» (*συνεχίζουσα εκπαίδευσις*). Г. Заріфіс стверджує, що ці поняття мають деякі розбіжності в значенні. На думку ученого, термін «навчання впродовж життя» вживається в широкому значенні, його можна охарактеризувати як освіту, яку здобувають люди впродовж усього свого життя, процес, який починається від народження людини і триває до останніх її днів, враховуючи при цьому всі види суспільної діяльності. У свою чергу, поняття «безперервна освіта» дослідник характеризує як комплекс спланованих педагогічних дій, спрямованих на формування певних умінь та навичок у різних сферах знань для подальшого наукового та професійного зростання дорослих, які вже мають базову освіту. Складається ситуація, в умовах якої практично кожному працівнику впродовж всього періоду трудової діяльності слід отримувати додаткову освіту, яка б забезпечувала постійне збагачення змісту знань і розуміння суті пізнавальних явищ на рівні останніх досягнень науки і техніки (с. 72).

Асоціація «Освіта дорослих в Австралії» у своєму стратегічному документі 2015 р. дає таке визначення «освіти впродовж життя»: під «навчанням впродовж усього життя» (lifelong learning) ми розуміємо навчання поза школою впродовж усіх наступних років у межах формальної системи освіти, на робочих місцях та за участю громади. Під «навчанням в межах всього життя» (lifewide learning) ми маємо на увазі розвиток навичок і знань, що необхідні для: здійснення кваліфікованої роботи; повноцінної участі громадянина у розбудові демократичного суспільства; гармонійного життя в різноманітному, мультикультурному і мінливому суспільстві; управління здоров'ям та особистим самопочуттям у будь-якому віці, в тому числі у похилому» (ALA, 2015).

Зазначимо, що в Німеччині вживають поняття «освіта для дорослих» (Erwachsenenbildung) та *подальша освіта* (Weiterbildung). Німецька освітня рада визначила, що *освіта для дорослих* (Erwachsenenbildung) – продовження або відновлення організованого навчання після закінчення першого етапу освіти будь-якого рівня та спрямування (Deutscher Bildungsrat, 1970). Водночас зазначимо, що дефініція «Erwachsenenbildung» також може трактуватися і як процес навчання дорослих. У такому аспекті він означає освітні заходи для дорослих з метою передачі знань та навичок. Нині освіту дорослих у Німеччині умовно можна розділити на *продовжену професійну освіту* (berufliche Weiterbildung) та *загальну освіту дорослих* (allgemeine Erwachsenenbildung). Основною функцією продовженої освіти є підвищення кваліфікації та перепідготовка громадян задля забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Тоді як «загальна освіта», зазвичай, використовується як широке поняття для загальної, суспільної, культурної освіти дорослих.

У німецькій педагогіці безперервна освіта розглядається як освітня концепція у загальному значенні, а професійне та загальне навчання дорослих є його складовими поняттями. Тим не менше, в німецькому суспільстві терміни «навчання дорослих» та «безперервна освіта» використовуються одночасно. Зауважимо також, що концепція освіти дорослих, незалежно від юридичного

статусу та освітнього значення, охоплює всі організаційні форми, які служать для навчання дорослих.

В Угорщині поняття навчання дорослих та освіта дорослих не є тотожними, про що наголошується в Законі «Про державну громадську освіту» (2011) (Törvény a nemzeti köznevelésről CXС, 2011). 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 зі шкільною системою та освіта дорослих відповідно до позашкільної системи. Використовується також поняття «освіта для ринку робочої сили» (навчання, спрямоване на збереження робочого місця та здобуття нового). Однак є й більш вузьке його визначення – професійне навчання безробітних, яке підтримується, переважно, з державних джерел (Лук'янова, 2017).

Сучасне трактування концепції «освіта впродовж життя» (lifelong learning) полягає у тому, що це «не просто навчання, яке виходить за межі шкільної освіти. Освіта впродовж життя поєднує будь-яке навчання – починаючи від раннього дитинства і до глибокої старості, яке може здійснюватися в різних умовах та бути формальним і неформальним у соціальному житті». Набуття основних умінь у цьому сенсі є ключовим моментом, оскільки вони повинні сприяти прагненню людей до навчання і допомагати їм розвивати власну освітню траєкторію.

На думку Т. Скорик, «освіту впродовж життя» доцільно розглядати як безперервний процес набуття знань, розвитку професійних та особистісних компетентностей, що здійснюється через різні форми освіти та самоосвіту і забезпечує можливість самореалізації особистості у різні вікові періоди. Підтримуємо думку вчених, що така освіта поєднує будь-яке навчання впродовж всього життя, може здійснюватися в різних умовах, за різними формами (формальною, неформальною, інформальною), рівнями та тривалістю. Проте роль освіти у різні вікові періоди змінюється, перетворюючись із домінуючого виду діяльності для дітей та молоді, для дорослих – поєднуючись із роботою та відпочинком, для людей літнього віку – це можливість активно інтегруватись у соціум.



Такі висловлювання задекларовані у багатьох європейських документах (Global Employment Trends; The Lisbon European Council) і є вихідними у визначенні поняття «освіта впродовж життя» як такого, що охоплює все цілеспрямоване навчання – формальне (formal), неформальне (non-formal) та спонтанне або неофіційне (informal) – з метою розширення професійних знань, удосконалення навичок і компетентностей. Освіту дорослих поділяють на формальну і неформальну.

Основними функціями освіти впродовж життя є: розвивальна (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуюча (заповнення прогалів у базовій освіті); адаптивна (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруюча (незнайомий культурний контекст); ресоціалізації (повторної соціалізації).

Важливою особливістю Європейської стратегії зайнятості (2003 р.) є й те, що нею визначено провідні принципи розвитку освіти впродовж життя: відкритість, доступність, гнучкість, наступність, добровільність тощо; визнання важливості й цінності розвивати як спонтанне й неформальне навчання, так і традиційні траєкторії формального навчання; визнання навчання від «прозорості» кваліфікацій (кваліфікації, що визнаються в різних регіонах і країнах, мають бути зрозумілими для всіх зацікавлених сторін, насамперед, для працедавців).

У контексті розгортання змістового наповнення поняття «освіта дорослих» визначимо його сутнісні характеристики та відмінні ознаки. Наші розвідки свідчать, що ідея безперервної освіти тривалий час ототожнювалася з освітою дорослих. Тому, ми згодні з думкою О.І. Огієнко (2008), що «освіта дорослих виступає як «вічна» проблема» (с. 79), вирішення якої відбувається на сучасному етапі розвитку суспільства. Водночас аналіз наукової літератури доводить, що не існує однотайності у науковців при визначенні поняття «освіта дорослих», що, на нашу думку, пов'язано з його багатоаспектністю і складністю.

Важливо зазначити, що поняття «освіта дорослих» на початку XIX ст. асоціювалося з просвітницькою діяльністю і з таким поняттям, як «народна освіта» (popular education). Проте, уже на



початку ХХ ст. термін «освіта дорослих» став активно використовуватися й науковцями і педагогами. При цьому освіта дорослих розглядалася як загальнокультурна, додаткова, непрофесійна освіта, що відповідало історичним тенденціям її розвитку. З точки зору М. Елай, «освіта дорослих – галузь, що має історію, соціальну мету, організацію, зміст, спеціалізовані програми, методи, викладачів». При цьому вона підкреслювала саме загальнокультурні цілі освіти дорослих. Е. Ліндеман (Lindeman, 1989) теж вказував на те, що «освіта дорослих починається там, де закінчується професійна освіта». Він вважав, що «освіта дорослих є новим видом освіти, за допомогою якої в неавторитарному, неформальному середовищі дорослий вчиться, як усвідомлювати, розкривати і оцінювати свій досвід» (с. 6). Освіту дорослих Л. Лук'янова (2011) визначає як «продовжений процес і результат розвитку й виховання особистості засобами реалізації освітніх програм та послуг упродовж життя». Вчена вважає освіту дорослих феноменом високорозвинених країн світу, що зумовлює їхній технологічний, соціокультурний та економічний прогрес; самостійним соціальним інститутом, що здійснює випереджувальний вплив на всі інші сфери та реалізується в межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти (с. 8-9).

На думку О. Огієнко (2009), причина дискусійного характеру поняття «*освіта дорослих*» полягає у специфіці розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей і функцій; неоднозначністю розуміння категорій «безперервна освіта» та «доросла людина» (с. 113-120). Дослідниця розглядає освіту дорослих як складну соціально-педагогічну поліфункціональну систему, що становить сукупність різноманітних соціально-освітніх програм, мереж освітніх закладів, соціальних результатів освітньої діяльності та умов їх досягнення (Огієнко, 2008а). У міждисциплінарному словнику знаходимо визначення освіти дорослих як «відокремленої частини системи освіти, основним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя» (Кремень, & Ковбасюк, 2014, с. 98-99).

У дослідженнях К. Хоула (С. Houle, 1996) освіта дорослих визначається як процес вдосконалення людей або суспільства шля-

хом розвитку вмінь та набуття знань, що може відбуватись індивідуально або в групах, а також процес створення умов для такого вдосконалення (с. 254). Е. Ліндемман (Lindeman, 1989), який отожднював життя і навчання та вважав освіту дорослих безпосередньо пов'язаною з практичним життям дорослих, метою освіти дорослих вважав осмислення досвіду (Огієнко, & Чугай, 2017).

Проте з розвитком науково-технічного прогресу та нагальною необхідністю професійного навчання людей дорослого віку термін «освіта дорослих» набуває більш широкого значення й охоплює, за словами Ш. Мерріам та Р. Брокетта (S. Merriam, & R. Brockett, 2007), «будь-яку організовану освітню діяльність» дорослих, «дії, спеціально призначені для здійснення навчання людей, чий вік, соціальні ролі або самосприйняття характеризують їх як дорослих» (с. 4,7). С. Вершловський (2003) стверджує, що *освіта дорослих* має «задовольняти очікування та потреби різноманітних груп населення, зайнятих у сфері професійної праці безробітних, іммігрантів, що змінили в силу обставин звичний спосіб життя, інвалідів, осіб «третього віку» (с. 5). Привертає увагу визначення дефініції «*освіта дорослих*» Н. Бідюк (2012), яка тлумачить його як процес, що «здійснюється впродовж життя і охоплює комплекс формального, неформального та інформального навчання, передбачає участь дорослих у різноманітних освітніх програмах, цілеспрямовану діяльність освітніх установ для навчання різних категорій дорослих, законодавчу підтримку, професійну підготовку андрагогів» (с. 137).

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) надають наступні визначення поняття «*освіта дорослих*». Зокрема, згідно з визначенням ОЕСР, на яке посилається Роджерс (Rogers, 1999): «*Освіта дорослих* – це будь-яка навчальна діяльність або програма, ретельно розроблена навчальним закладом з метою задоволення будь-якого попиту з потреби чи інтересу на будь-якому етапі життя дорослої людини, який перевищив вік обов'язкової освіти і його основна діяльність не складається з освіти» (с. 55).

За даними ЮНЕСКО, на які посилається Роджерс (Rogers, 1999), «освіта дорослих» передбачає кожен освітній процес, будь-який вид, рівень чи метод. Це може бути звичайна освіта чи ні, або це може бути процес, який триває довше, або замінює початкову освіту в школах, заклади вищої освіти або навіть учнівство, де слухачі можуть вдосконалити свої здібності, знання, технічні та професійні навички, а суспільство ставиться до них як до дорослих. Також є можливість для слухачів змінити курс, а потім і своє ставлення чи поведінку з точки зору завершення особистісного зростання та участі у гармонійному, незалежному соціальному, фінансовому та культурному розвитку (с. 56).

Освіту дорослих слід відрізнити від навчання дорослих, що дійсно важливо для глибокого розуміння цих понять. Навчання дорослих, за Ш. Меррієм (Merriam, & Brockett, 2007), є пізнавальним процесом, що є внутрішнім для дорослого, що навчається; отже, заплановану діяльність можна вважати освітою дорослих. Таким чином, вчена тлумачить освіту дорослих як цілеспрямовану діяльність, метою якої є навчання тих, кого відповідно до їхнього віку, соціальних ролей або самосприйняття вважаються дорослими (с. 9).

«Навчання шириною в життя» (*Lifewide learning*) — уся навчальна діяльність, будь то формальна, неформальна чи інформальна. Навчання шириною в життя – один із аспектів навчання упродовж життя. *Навчання упродовж життя (Lifelong learning)* – уся навчальна діяльність, що здійснюється впродовж життя, з метою вдосконалення знань, умінь і навичок у межах особистої, громадянської, соціальної та / або трудової (employment-related) перспективи (Documentation of activities, 2006, с. 72). «Навчання дорослих» визначається як «весь спектр формальних, неформальних та інформальних навчальних заходів, які проводяться дорослими після перерви з моменту закінчення початкової освіти та навчання, що призводить до набуття нових знань та вмінь» (DG Education and Culture, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, 2010, с. 6). Європейська Комісія визначає «навчання дорослих» як «усі форми навчання, які здійснюються дорослими після закінчення початкової освіти та нав-

чання, однак цей процес, можливо, продовжується і далі (наприклад, включаючи вищу освіту. Навчання дорослих є величезним, фрагментарним, найрізноманітнішим із секторів навчання упродовж життя, а національні системи навчання дорослих (де вони існують) є складними та неоднорідними (DG Education and Culture, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, 2010, с. 7).

Три впливові міжнародні організації: Рада Європи, Організація Економічного Співробітництва та Розвитку (OECD) та ЮНЕСКО, розробляючи концепції безперервної освіти, особливе місце відводили освіті дорослих, розглядаючи її як важливу складову безперервної освіти. Проте, кожна з організацій застосовувала свій підхід до розуміння сутності безперервної освіти та місця освіти дорослих у ній. Рада Європи в 1970-х роках запропонувала концепцію постійної або перманентної освіти (permanent education), що базувалася на трьох принципах: рівність, партнерство, глобалізація. Перманентна освіта розглядалася як суттєво нова концепція, як більш ефективна стратегія, яка дозволить створити освітню систему, здатну відповісти на все більш зростаючі освітні потреби кожного індивідуума різного віку в новому європейському суспільстві, надасть рівні освітні можливості кожній людині в отриманні освіти, узгодить теорію та практику, знання та компетентність, навчання та роботу (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama, & Ward, 1972). Освіта дорослих виступала як провідна складова перманентної освіти, яка вимагала впровадження нових освітніх програм, курсів різної соціальної та професійної спрямованості відповідно до вимог соціуму.

Аналогічне визначення надає Закон Греції 3879/21-09-2010 «Про навчання упродовж життя та додаткові положення в Грецькій Республіці» стаття 2, пункт 8). Зокрема, термін «*освіта дорослих*» включає всі організовані навчальні заходи щодо дорослих, які спрямовані на підвищення рівня знань дорослих учнів, розвиток та вдосконалення їх компетентностей та навичок з метою стимулювання розвитку особистості та сприяння активній громадянській позиції, а також пом'якшення освітньої, культурної й со-

ціальної нерівності, що забезпечується установами та програмами формальної й неформальної освіти (Giannoukos, & Besas, 2015).

*Інформальне самоскероване навчання* не передбачається, оскільки воно розглядається як неофіційне навчання. Професійне навчання вважається таким, що спрямоване на розвиток кар'єри. Усі форми організованої освіти дорослих забезпечуються державними, муніципальними чи приватними установами» (Doukas, nd). В той же час «освіта дорослих» у Німеччині офіційно називається «продовжена освіта» (Weiterbildung), яка була введена 1970 р. у «Структурному плані системи освіти», виданому Німецькою освітньою радою (der Deutsche Bildungsrat) (Deutscher Bildungsrat, 1970). За дослідженнями німецьких учених, в історії становлення галузі освіти дорослих у Німеччині виділяють три важливі етапи, кожен з яких мав відмінні стратегії та різні назви, які трансформувалися відповідно до стратегій.

Такими етапами є:

- *народне просвітництво (Volksaufklärung)*, що виникло на межі XVIII–XIX ст. після занепаду феодалізму. Освітні заходи були спрямовані, насамперед, на «проблеми відтворення ремесла, сільського господарства та регіонального мікрокосму» (Seiter, 2007, с. 136). У 20-х роках XIX ст. відбулося певне розмежування, в результаті якого термін *народне просвітництво* було замінено на *народну освіту (Volksbildung)* і паралельно було введено поняття *освіта робітників (Arbeiterbildung)* (Weinberg, 1999, с. 10); *народне просвітництво / народна освіта* не обмежувалися специфічно-віковою групою, а охоплювали усі вікові групи (дітей, молодь, дорослих) (Seiter, 2007, с. 135).
- із 1920 – 30-х років усе частіше вживався термін *освіта дорослих (Erwachsenenbildung)* як об'єднувальне поняття усіх інституцій, організаційних форм та освітніх ідей, що співіснують та спрямовані на освітню діяльність специфічно-вікової групи дорослих (Weinberg, 1999, с. 10). Саме на цьому етапі доросла людина почала розглядатися не як учень, що повинен бути оціненим, а як «особистість із власним життєвим шляхом та багажем досвіду, з якими необхідно раху-

ватися та які повинні бути опорною точкою дидактичних спрямувань» (Weinberg, 1999, с. 138); Цей етап відзначається якісною зміною статусу поняття *освіта дорослих* (Nuiszl, & Brandt, 2009, с. 16).

- у 1970 р. у процесі *освітньої реформи* Німецька освітня рада (Der Deutsche Bildungsrat) визнає галузь ОД частиною системи освіти, тобто четвертою колоною, і вводить нову назву *продовжена освіта* (*Weiterbildung*) (Weinberg, 1999, с. 11; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2015), яка входить у контекст *освіти впродовж життя*.

Таким чином, йдеться про те, що термін *продовжена освіта* є, насамперед, назвою офіційно визнаної галузі системи освіти, яка існує поряд із початковою, середньою та вищою освітою і фактично є логічним продовженням освітнього процесу після початкової, середньої та вищої освіти, що передбачає участь у ній уже дорослої людини (Weinberg, 1999, с. 11). Однак німецькі науковці стверджують, що у суспільстві вживається як термін *продовжена освіта*, так і термін *освіта дорослих*. Але термін *продовжена освіта* набув відтінку професійної освіти, тоді як традиційне поняття *освіта дорослих* використовується для суспільної, загальної та політичної освіти. Обидва поняття функціонують у Німеччині синонімічно, «але перше з професійними, а друге з непрофесійними конотаціями» (Nuiszl, & Brandt, 2009, с. 20).

Термін *продовжена освіта* визначається як «продовження або повторне (відновлене) організоване навчання після закінчення першої фази навчання будь-якої тривалості» (Deutscher Bildungsrat, 1970, с. 197). У «Четвертій рекомендації щодо продовженої освіти постійної конференції міністрів освіти та культури земель» (Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung) зазначена мета галузі продовженої освіти, яка полягає в тому, що «продовжена освіта повинна надавати шанс усім людям, незалежно від їхньої статі та віку, освіти, соціального і професійного становища, політичної та світоглядної позиції та національності, здобувати необхідні знання, вміння та навички для вільного розкриття особистості, активної участі у суспільстві і для власного професійно-

го розвитку» (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2001, с. 4-5).

Найбільш комплексно тлумачить поняття «освіта дорослих» М. Ноулз, який розглядає три його значення. «У найширшому сенсі цей термін описує процес – процес навчання дорослих. У цьому сенсі він охоплює практично всі дії дорослих чоловіків та жінок, за допомогою яких вони набувають нових знань, умінь та навичок, соціальних установок, інтересів та цінностей. У більш технічному значенні термін «освіта дорослих» описує систему організованих видів діяльності багатьох різноманітних закладів для здійснення конкретної освітньої мети. У цьому сенсі він охоплює всі організовані заняття, навчальні групи, лекторії, конференції, установи, семінари, заочні курси, у яких беруть участь американські дорослі. Третє значення поєднує всі ці процеси та види діяльності в ідею про рух або галузь соціальної практики» (Knowles, 1980, с. 25). Зазначимо, що вже на Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих у 1962 р., яка проходила у Канаді, особливо наголошувалося на тому, що компенсаторна освіта необхідна, але найбільш важливою є безперервна освіта дорослих.

Дефініція «освіта дорослих» отримала подальший розвиток на ХІХ сесії Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки та культури, яка відбувалася у 1976 р. у Найробі. На ній освіта дорослих визначалася як «увесь комплекс організованих освітніх процесів, незалежно від змісту, рівня та методу, формальних або інших, продовжуючих або компенсуючих освіту, яка одержувалася у школі та ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки яким особи, що розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, покращують свою технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють свої погляди чи поведінку в подвійній перспективі всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку» (UNESCO, 1976, с. 3).

Наведене визначення є досить широким. Воно включає практично усі освітні можливості, які існують у дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів та форм



навчання. Освіта дорослих розглядається як родові поняття для позначення усіх форм та видів навчання, які забезпечують цілісний розвиток людини впродовж життя (Огієнко, 2008). Звернімо увагу на визначення поняття «освіта дорослих», запропоноване на П'ятій міжнародній конференції з освіти дорослих (Гамбург, 1997): освіта дорослих – це будь-яка організована та підтримувана впродовж певного часу освітня діяльність, спрямована на розвиток знань, навичок, потреб у період самостійного життя людини (UNESCO, 1997).

Зактуалізуємо на тому, що, наприклад, в Австрії існують дві версії актуального поняття освіти дорослих. Поширене спочатку в Австрії визначення народної освіти було в значній мірі замінено. З одного боку, у взаємодії з федеральними, державними закладами освіти дорослих та асоціаціями австрійської конференції з питань освіти дорослих було проведено дискусію про «Освіту дорослих» (Stangl, & Wallmann, 2001, с. 158), а з іншого – про освіту дорослих як про комплексний опис навчання дорослих у навчальних закладах та у робочому середовищі.

Хоча парадигма «Навчання впродовж життя» передбачає руйнування меж між первинною освітою і подальшим навчанням, загальною та професійною освітою, а також між формальним і неформальним середовищем навчання, дискусії про політичне та інституційне формування, такі, як обов'язки та фінансування навчальних процесів дорослих, які формуються після первинної освіти, потребують роз'яснення відповідного розуміння освіти дорослих. В Австрії, в доповнення про комплексне поняття «Освіта дорослих», часто говориться про подальшу освіту. Причому остання в принципі охоплює продовження професійної підготовки, в той час як перша є загальним терміном для всіх (в сенсі традиційної «народної освіти») і професійною освітою дорослих (подальше навчання) (Lassnigg, 2000, с. 2).

Професійна або професійно спрямована подальша освіта, яка формується як основна мета, служить отриманню, поглибленню і розширенню компетенцій як кваліфікації для трудової діяльності, мобільності та професійної ідентичності, а також особистісного розвитку. Вона повинна сприяти забезпеченню робо-



чих місць, зменшенню безробіття, уможливлувати повернення до професії або кар'єрний розвиток і давати можливість організувати роботу. Загальна освіта дорослих не піддається функціональній редакції і знаходиться на шляху до суспільного розвитку і конкретної оперативної реалізації і таким чином, адаптована до поточних обставин і потреб. В її основу покладено поняття освіти образу людства, яке не спрямоване на прибуткове працевлаштування – між іншим, як у відповідності з профспілковим, так і з ціннісним релігійним розумінням освіти або образу людини в конфесійних установах.

Таким чином, аналіз наукової літератури доводить, що освіта дорослих, виступаючи складовою частиною, підсистемою безперервної освіти, розглядається як багатофункціональна, варіативна, відкрита та гнучка система, яка надає можливість дорослій людині свідомо вибирати свою індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх інтересів, можливостей та потреб. Про значення даних видів освіти та їх взаємозв'язок йшлося на Лісабонському саміті у 2000 р. Зокрема, зазначалося, що перехід до економіки та суспільства, що засновані на знаннях, має супроводжуватися процесом безперервної освіти, який розуміється не тільки як навчання впродовж життя або навчання довжиною в життя (*lifelong learning*) – термін, який підкреслює часовий фактор безперервної освіти, а й як всенагідне навчання або навчання шириною в життя (*lifewide learning*) – термін, який акцентує увагу не тільки на неперервності процесу навчання, а й на різноманітності його форм – формальній, неформальній та інформальній освіті. Проте «дотепер при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а останнім двом категоріям не приділялося практично ніякої уваги. Континуум безперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання» (*Меморандум неперервного образования, 2001*).

Залежно від соціальної та особистісної значущості освітніх потреб та можливостей їх задоволення розрізняють три підсистеми освіти дорослих: формальну, неформальну та інформальну, що визнані ЮНЕСКО. Зазначимо, що дослідники Ф. Кумбс (P. Coombs) та М. Ахмед (M. Ahmed) першими виокремили ви-

ценазвані підсистеми освіти дорослих (Кумбс, 1970, с. 8). *Отже, «формальне навчання»* – навчання, яке зазвичай забезпечується освітнім або навчальним закладом, структуроване (з точки зору навчальних цілей, часу навчання чи його підтримки) та призводить до сертифікації. Формальне навчання навмисне з точки зору учня. *«Неформальне навчання»* – навчання, яке не забезпечується освітнім або навчальним закладом і, як правило, не призводить до сертифікації. Однак воно структуроване (з точки зору навчальних цілей, часу навчання чи його підтримки). Неформальне навчання навмисне з точки зору учня. *«Інформальне навчання»* – навчання внаслідок повсякденної життєвої діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю чи дозвіллям. Воно не структуроване (з точки зору навчальних цілей, часу навчання чи його підтримки) і, як правило, не призводить до сертифікації. Інформальне навчання може бути навмисним, але в більшості випадків воно ненавмисне (або «неістотне» / випадкове) (Documentation of activities, 2006, с. 72-73).

За визначенням Кумбса і Ахмеда (Coombs, & Ahmed, 1974) *«інформальна освіта»*, – це процес упродовж життя, завдяки якому кожна людина здобуває та накопичує знання, вміння, ставлення та уявлення з щоденного досвіду та впливу навколишнього середовища – удома, на роботі, у процесі гри; з прикладу та ставлення родини та друзів; подорожей, читання газет і книг; або слухаючи радіо чи переглядаючи фільми чи телебачення (с. 8). Як правило, інформальна освіта неорганізована і часто несистематична; однак на неї припадає велика частина загального навчального життя будь-якої людини – у тому числі навіть у дуже «ученої» людини (Kamil, 2007, с. 3).

У 2009 р. уряд Австралії у доповіді для ЮНЕСКО визначив «формальне навчання» як «структуроване та таке, що завершується присвоєнням «кваліфікації», а «неформальне навчання» як «структуроване, проте яке не передбачає присвоєння кваліфікації» (DEEWR, 2009, с. 18). Як відомо, у науковій літературі США визначень формальної і неформальної освіти дорослих є багато, вони відрізняються залежно від розуміння дорослості, видів освітніх послуг, типів провайдерів тощо. Найпоширенішим визначенням освіти дорослих в американських документах є такі:

«Формальна освіта завжди організована та структурована; вона має конкретні цілі навчання. З точки зору учня, це завжди явна мета – отримати знання, навички та / або компетенцію» (Chao, & Mantero, 2014). Неформальна освіта визначається як «навчання за допомогою програм, яке, зазвичай, не оцінюється і не передбачає сертифікацію» (Cameron, & Harrison, 2012, с. 280) і «навчання як запланована діяльність, що не організована як навчання, але яка має важливі елементи навчання». «Неформальне навчання є бажаним з точки зору учня» (Colardyn, & Vjornavold, 2004, с. 71).

У цьому дослідженні під формальною освітою дорослих розуміємо таку, що реалізується як індивідуальне навчання в класі або шляхом он-лайнних курсів, що керується навчальним планом, зосередженим на навчальних цілях дорослих осіб. Неформальна освіта дорослих визначається як структуровані можливості навчання, що не передбачають стаціонарного навчання в приміщенні закладу освіти, але спрямовані на задоволення визначених освітніх цілей дорослих осіб. Прикладами неформальної освіти дорослих є навчання волонтерів, ознайомлення з цифровими ресурсами для вивчення мови тощо.

У свою чергу, Закон Греції «Про навчання упродовж життя» визначив (2010) «*неформальне навчання*» як «навчання, яке пропонується в організованому, освітньому середовищі поза системою формальної освіти і може призвести до отримання сертифікатів, визнаних на національному рівні». Тому очевидно, що підтвердженню / визнанню неформального навчання грецьке законодавство сприяє, але лише за умови, що воно пропонується в освітньому середовищі та призводить до національно визнаної сертифікації. Порівняно з визначенням, наданим Рекомендацією Ради 2012 р. щодо валідації неформального та інформального навчання, підкреслюється, що неформальне навчання не має того ж самого визначення у Греції. Зокрема, у Довідковому Звіті Греції за 2013 р. також підкреслюється ця різниця у Законі 4186/2013 (17/09/2013): «Термін «*неформальна освіта*» є прямим перекладом із термінології в грецькому законодавстві і не має того ж самого значення, що й термін «*неформальне навчання*», як визначено

в Рекомендації 2012 р. щодо валідації неформального та інформального навчання» (the 2012 Recommendation on the Validation on Non-formal and Informal Learning) (European Commission; Cedefop; & ICF International, 2014).

Осмислення сутності формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих дали змогу дійти висновку про їхній тісний взаємозв'язок (рис. 1.1.1).



*Рис. 1.1.1. Типи освіти дорослих та взаємозв'язок між ними*

Необхідно зазначити, що формальна освіта спрямована на одержання освітніх кваліфікацій та академічних ступенів в освітніх установах. Звичайно формальна освіта представлена середньою професійною освітою, вищою освітою, підвищенням кваліфікації та перепідготовки в інститутах, на факультетах, курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки.

Неформальна освіта визначається як організована освітня діяльність за межами установленної формальної системи, що задовольняє певні навчальні потреби окремих осіб (Mergiam, & Brockett, 2007, с. 14). Іншим визначенням неформальної освіти є наступне: будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою, що доповнює формальну освіту, забезпечує освоєння умінь та навичок, необхідних громадянам для інтеграції в суспільстві на ринку праці. Мета неформальної освіти задається самостійно, вона має динамічний характер і може змінюватись відповідно до поточних потреб; визначаються також результати та кінцевий результат діяльності (Гончаренко, 2011, с. 319). При-

кладом неформальної освіти можуть бути професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання у центрах освіти дорослих, лекторіях, по телебаченню, на курсах інтенсивного навчання (Чепіль, 2014, с. 143).

Досліджуючи особливості неформальної освіти дорослих, Ж. Аллак (1993) поряд із параформальною освітою (освітою «другого шансу» для тих, хто не закінчив школу), народною освітою (спрямованою на задоволення потреб маргінальних груп населення), освітою для особистісного самовдосконалення наголошує на неформальній професійній освіті дорослих (яка пропонується фірмами та іншими провайдерами).

На нашу думку, такий підхід до класифікації видів неформальної освіти дорослих може стати предметом окремої дискусії, однак він дає підстави стверджувати, що неформальна освіта дорослих – сукупність двох підсистем: професійно-орієнтованої (неформальна професійна освіта) та загальнокультурної (неформальна непрофесійна освіта чи ліберальна освіта).

Привертає увагу «ідеальна» модель неформальної освіти Т. Сімкінса (Simkins, 1977), розроблена ним на основі аналізу програми неформальної і формальної освіти (табл. 1.1.1).

*Таблиця 1.1.1*

**Ідеальні моделі формальної і неформальної освіти дорослих**  
(за Т. Сімкінсом)

Характеристика	ОСВІТА	
	ФОРМАЛЬНА	НЕФОРМАЛЬНА
Цілі	Довгострокові і більш загальні	Короткострокові і специфічні
	Отримання документів про освіту, що офіційно визнаються	Отримання цих документів не передбачено
Час	Тривалий цикл, повний день	Короткий цикл, неповний день
Зміст	Стандартизований, орієнтований на основні положення навчального матеріалу	Індивідуалізований, орієнтований на результат

Характеристика	ОСВІТА	
	ФОРМАЛЬНА	НЕФОРМАЛЬНА
Навчання	Академічне	Практичне
	Жорстко структуроване	Гнучке, особистісно орієнтоване
	Вхідні умови визначають контингент тих, хто навчається	Ті, хто навчається, визначають вхідні вимоги
Місце	У закладах освіти не орієнтовано на близькість до місця проживання	Орієнтовано на близькість до місця проживання
Ресурсозатратність	Ресурсозатратне	Ресурсозберігаюче
Контроль	Зовнішній/ієрархічний	Самоуправління/ демократичний

Модель неформальної освіти дорослих Т. Сімкінса стала основою наукових досліджень П. Фордхем (Fordham, 1993), який вважав, що неформальна освіта дорослих відрізняється тим, що організація, планування та реалізація навчання забезпечується тими, хто навчається; тобто «знизу вверх», даючи можливість, при необхідності, вносити зміни у процес навчання (Jeffs, & Smith, 1999).

Поняття «інформальна освіта» дослідниками вивчено недостатньо, тому відсутнє його чітке і конкретне визначення. Так, П. Джарвіс (Jarvis, 2007) наголошує у визначенні, що інформальна освіта здійснюється «за рахунок всього оточення людини» (с. 69), а М. Тайт, на питання про форми інформальної освіти, дає занадто загальну відповідь: «усі форми навчання, що не можуть бути віднесені до формальної та неформальної освіти».

За визначенням М. Чепіль (2014), інформальна освіта є індивідуальною пізнавальною діяльністю щоденного життя, що реалізується завдяки власній активності людини у сучасному середовищі під час спілкування, читання, подорожей, перегляду телевізійних програм тощо (с. 143). Інформальна освіта може відбуватися на робочому місці або у колі сім'ї, тобто це соціально-побутова та неструктурована форма освіти (Лук'янова, & Аніщенко, 2014, с. 14). Зазначимо, що існує тенденція зближення різних форм освіти дорослих, що призводить до зменшення відмінностей між ними.

Для скандинавських країн особливе значення має термін «поновлювальна або періодична освіта» (recurrent education), який відображає особливість реалізації концепції освіти впродовж життя та трактується як поширення освіти на весь період життя людини за принципом періодичного поновлення. Вперше цей термін був презентований Міністром освіти Швеції О. Пальме у 1969 р. Поновлювальна освіта розглядалася як важлива частина освіти дорослих поряд із перманентною, продовженою та ціложиттєвою. У Швеції законодавчо закріплене надання освітньої відпустки, і саме шведи ініціювали прийняття відповідної Конвенції МОТ №140 1974 р., в якій пропонується усім країнам розробити та впровадити на практиці політику надання оплачуваної відпустки для навчання персоналу (Огієнко, 2008).

На початку 70-х років ХХ ст. поновлювальна освіта була підтримана на міжнародному рівні ОЕСР як альтернативна модель освіти, що дозволяє «кожній людині вступити, вийти та знову повернутися у світ освіти за власним бажанням» (Kallen, 1979), як освітня стратегія, що робить освіту доступною в будь-який період життя людини залежно від її потреб. Зазначалося, що поновлювальна освіта дозволяє чергувати періоди навчання та роботи, базуючись на таких принципах: адаптованості, контекстності, різноманіття, ефективності, рівності, участі, індивідуалізації, якості, єдності. Основними її цілями є забезпечення особистої автономії, формування соціальної компетентності, розвиток розумових та творчих здібностей, професійної кар'єри. Одним з її важливих результатів є більш гнучкі відношення між освітою та навчанням, з одного боку, та роботою – з іншого, що дозволило адаптувати освіту і навчання до реальних потреб ринку праці та індивідуумів.

Дослідження шведського вченого А. Туйнмена (Tuijnman, 1990), які він проводив впродовж 50-ти років у м. Мальме, стосовно впливу навчання співробітників чоловічої статі на ефективність їх праці та кар'єрний ріст, дали позитивні результати. Проте, впровадження поновлювальної освіти вимагало суттєвих змін в освітній політиці з урахуванням можливості чергувати навчання та роботу та можливості повернутися до освіти, коли в цьому буде необхідність.

Саме труднощі практичного втілення нових освітніх ідей призвели до того, що, наприклад, ОЕСР, яка активно займалася проблемами поновлювальної освіти, майже зовсім перестала використовувати цей термін. На думку М. Блауга (Blaug, & Mace, 1977) «поновлювальна освіта виявилася не більше, ніж гігантською повітряною кулькою, яка зазнала краху, як тільки її вкололи» (с. 295). Таким «уколом» Ч. Шварц і Д. Істенс (Schwartz, & Istance, 1987) вважають необхідність створення умов щодо: по-перше, можливості працевлаштування тих, хто закінчує школу та не має бажання продовжувати навчання; по-друге, створення кар'єрної сходинки та можливості підвищення кваліфікації; по-третє, забезпечення кар'єрного росту та доходу, відповідно до одержаних освітніх ступенів та кваліфікацій (с. 18-19). Додамо, що суттєве значення для реалізації поновлювальної освіти мали значні фінансові впливання та зміни в освітній політиці держав.

Все це на початку 90-х років ХХ ст. спричинило перехід від ідеї поновлювальної освіти та безпосередньо зв'язаної з нею ідеї державного фінансування тих видів освіти, що знаходяться поза межами обов'язкової освіти, до ідеї сумісної відповідальності, ідеї соціального партнерства між державою, роботодавцями та дорослими учнями. Це зумовило посилення уваги до безперервної професійної освіти дорослих без відриву від виробництва, на відміну від формальної освіти дорослих, яка надається в навчальних закладах і повністю або частково фінансується з державного бюджету; спричинило відмову багатьох країн законодавчо закріпити надання оплачуваної відпустки для навчання. Водночас поява «ринку знань», можливість вибору зумовило заміну концепції «соціального запиту», яка була домінуючою в теорії поновлювальної освіти, на концепцію «індивідуального запиту», яка стала провідною в сучасній концепції освіти дорослих (Огієнко, 2008, с. 97).

Необхідно підкреслити, що зазначені підходи, в тому числі і надання оплачуваної відпустки для навчання, розглядаються зарубіжними дослідниками і в контексті продовженої освіти. Але останній термін передбачає більш широке використання, оскільки «продовжена освіта є більш розпливчатим поняттям, не має «підводних каменів» радикалізму, тому немає нічого дивного в тому,



що воно отримало більшу підтримку та вбирає в себе елементи оновлювальної освіти» (Jarvis, 2004, с. 34).

Водночас відбувається зближення понятійного змісту термінів «освіта дорослих» та «продовжена освіта». А. Роджерс (Rogers, 2002) використовує їх як синоніми, оскільки обидва означають освіту, яку набувають після отримання основної освіти. Разом із тим, у 80-х роках ХХ ст. все частіше замість терміну «продовжена освіта» використовується термін «продовжена професійна освіта», який акцентує увагу на одержанні професійної освіти дорослою людиною та підкреслює інтегрування її в систему освіти дорослих. При цьому П. Джарвіс (Jarvis, 2007) вважає, що «сплав двох понять: освіта дорослих та продовжена освіта – спроба закінчити історичний поділ між ліберальною освітою дорослих і професійною освітою дорослих та проілюструвати їх об'єднання в понятті «освіта дорослих».

Таким чином, дослідники розглядають освіту дорослих як відокремлену частину системи освіти, самостійний соціальний інститут, складову систему безперервної освіти, окрему систему або частину системи, або як процес вдосконалення, процес створення умов, цілеспрямовану діяльність та результат діяльності. Різні підходи до визначення цього поняття, що не суперечать, а доповнюють один одного, свідчать про поліфункціональність освіти дорослих (Огієнко, 2008).

Розглянемо поняття «дорослий» (adult), що, як стверджує Ш. Меррієм, є ключем до визначення освіти дорослих (Merriam, & Brockett, 2007). На підставі дефініційного аналізу тлумачень «дорослий» Дж. Хілледж (Hillage, Uden, Aldridge, & Eccles, 2000), робить висновок, що питання, кого ми вважаємо дорослою людиною, все ще залишається невирішеним. Такої ж думки дотримується С. Змейов (2007), коли зазначає, що у теорії та практиці освіти дорослих досі тривають дискусії щодо визначення дорослої людини з психологічної, соціологічної і педагогічної точок зору. Це є надзвичайно важливо, оскільки від розуміння суб'єкта процесу навчання залежать його організаційно-змістові особливості.

Причиною не унікальності визначення терміну «дорослий» є різноманітність та відмінності в різних освітніх культурах, тому

існує безліч визначень, які охоплюють це широке коло країн та культур. Для того, щоб людина вважалася дорослою, не залежить лише від віку, але в кожній культурній групі ми знаходимо відмінності, і це також залежить від різних хронологічних періодів. Є випадки, коли дорослі відмовляються брати на себе обов'язки».

За визначенням грецького ученого Коккоса (Kokkos, 2005), «дорослий учень» – це коли людина знаходиться у процесі становлення дорослості, коли вона може визначати для себе, чи є вона зрілою, що також є прийнятним третьою стороною». Водночас С. Сисоева (2011) визначає *дорослого* як особу, що «виконує соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, працівника, члена родини), що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокерованої поведінки; поєднує або чергує навчальну діяльність з іншими видами діяльності» (с. 30).

М. Ноулз (Knowles, 1980) вважав поняття «доросла людина» достатньо складним та багатоаспектним, і акцентував увагу на таких критеріях дорослості, як «доросла» поведінка та самооцінка людини. Він писав: «...людина – доросла настільки, наскільки вона усвідомлює себе відповідальною за своє життя» (с. 24). Дорослість вважається соціокультурним поняттям, що залежить від просторових та часових чинників. К. Хоул (Houle, 1996) стверджує, що дорослою можна вважати особу, що досягла повного фізичного розвитку та має право стати відповідальним членом суспільства (с. 282). Офіційне визначення періоду дорослості прив'язується до хронологічного віку, що теж варіюється в межах однієї культури. Іншим є підхід з точки зору психологічної зрілості та соціальних ролей. М. Ноулз (Knowles, 1978) використовує обидва критерії, стверджуючи, що людина вважається дорослою, якщо вона виконує дорослі ролі та сприймає себе як дорослу людину, тобто вважає себе відповідальною за своє власне життя.

С. Змейов (2002) визначає дорослу людину як особу, що характеризується фізіологічною, психологічною, соціальною та моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом та рівнем самосвідомості, достатнім для відповідальної самокоро-

ваної поведінки. Доросла людина, за визначенням В. Кременя, є соціально сформованою особистістю, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості та набула певного життєвого досвіду. Характерними ознаками дорослої людини є самокерованість, виконання традиційно закріплених за дорослими ролей, відповідальність за своє життя та поведінку, проведення оцінювання власних можливостей та вчинків. Важливою характеристикою дорослого є також наявність побутового, професійного та соціального життєвого досвіду (Кремень, & Ковбасюк, 2014, с. 110).

До прикладу, у США 76% населення (всього 320 млн.) є дорослими, відповідно до визначення дорослості з юридичної точки зору, тобто це особи віком від 18 років. Проте, мінімальний легітимний вік для отримання послуг з освіти дорослих та включення до національних реєстрів опитування щодо рівня грамотності дорослих є 16 років. Відповідно до досліджень ОЕСР, близько 16% населення Сполучених Штатів у віці 16 років і старше мають рівень низької грамотності, одна третина володіють низькими навичками читання, а 9% мають низький рівень знань англійської мови (OECD, 2013a). Згідно з переписом населення 2010 р. у 18% дорослих немає закінченої середньої освіти (Batalova, & Fix, 2010).

Поняття «дорослий учень» визначається як соціально зрілий сформований індивід, який має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різномірних соціальних обов'язків, для якого навчання відбувається одночасно з іншими видами діяльності та сімейним життям. Мотивація навчання дорослого, звичайно, має прагматичний характер, адже навчання допомагає розв'язувати життєві проблеми; крім того, дорослий спрямований на негайне застосування набутих знань та отримання задоволення від процесу навчання (Лук'янова, & Аніщенко, 2014, с. 30). Зазначимо, що у науково-методичній літературі поняття «дорослий», «дорослий учень» та «доросла людина» вживаються як синонімічні поняття.

У нашому дослідженні ми розглядаємо дорослу людину як особу, що характеризується найвищим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, а також економічною незалежністю, життєвим досвідом та рівнем самосвідомо-

сті відповідального члена суспільства, навчальна діяльність якого зумовлена часовими, просторовими, професійними, побутовими та соціальними факторами та потребує негайного застосування в реальних життєвих ситуаціях (Огієнко, 2008). Дослідницький пошук спонукав нас до аналізу понять «дорослий студент» (adult student, adult learner) та «нетрадиційний студент» (nontraditional student), що зустрічаються у науково-методичних матеріалах американських університетів та вживаються по відношенню як до майбутніх фахівців-андрагогів, так до тих, кого навчають педагоги для дорослих у вищих навчальних закладах.

На основі узагальнення визначення поняття «дорослий студент» різними університетами ми прийшли до висновку, що дорослі студенти представляють різні категорії населення: вони можуть бути батьками-одинаками, ветеранами або діючими військовослужбовцями; це також іноземні студенти; старші за 24 або 25 років; ті, хто повертається в коледж після перерви у навчанні; мають сімейні та робочі обов'язки, виконують кілька дорослих ролей; ідентифікують себе як нетрадиційних студентів. За визначенням С. Пеллетієр (Pelletier, 2010), нетрадиційним вважається студент, що відповідає хоча б одному з семи критеріїв: після закінчення школи пройшов певний час; відвідує заняття в коледжі у вечірній час або вихідні; працює повний робочий день; є фінансово незалежним; крім дружини, є інші утриманці; є батьком-одинаком; диплом середньої школи не отримав. На противагу нетрадиційним, вік традиційних студентів 18-22 роки, вони фінансово залежні від батьків, займаються в коледжі повний робочий день та живуть в університетському містечку. Як зауважує С. Пеллетієр (Pelletier, 2010), тільки 16% студентів американських коледжів можна віднести до категорії традиційних. За прогнозами Національного Центру Статистики Освіти, відсоток студентів старших 25 років зросте ще на третину до 2019 р., докорінним чином змінивши традиційні погляди на вищу освіту (Огієнко, & Чугай, 2017).

Як бачимо, поняття «дорослий студент» та «нетрадиційний студент» практично не відрізняються: вони охоплюють категорії осіб, виокремлених за віком, сімейним станом, місцем постійного проживання, працевлаштуванням, попереднім навчальним досві-

дом тощо. Зазначимо, що в науково-методичній літературі ці два поняття вживаються як синонімічні, хоча дослідник С. Пеллет'єр (Pelletier, 2010) вважає поняття «нетрадиційний студент» ширшим за рахунок того, що до цієї категорії відносять студентів, котрим немає 24 років, які не входять до категорії «дорослий студент».

Слід зауважити, що тлумачення поняття «дорослості» постійно змінюється, адже здоровий стиль життя та успіхи у сфері медицини дозволяють уповільнити процеси старіння, і вікова межа так званого середнього віку піднімається. Середній вік починається пізніше та триває довше для все більшої кількості активних людей. Для багатьох середній вік пов'язаний зі зменшенням фізичних можливостей та збільшенням відповідальності, усвідомленням обмеженості часу та бажанням передати свій досвід наступному поколінню. У сучасний період реструктуризації робочих місць у США, як зазначає Дж. Сентрок (Santrock, 1999), все більша кількість дорослих людей починає власний бізнес та бере участь в іншій професійній діяльності, а представники інтелектуальних професій у віці 50-60 років знаходяться на керівних посадах та активно працюють.

Вивчення дорослого періоду життя останнім часом стало актуальним у різних країнах. Багато років психологи були скептично налаштовані щодо навчальних можливостей дорослих. Становище змінилось з появою робіт Е. Еріксона (E. Erikson), що визначив та описав три періоди в дорослому житті: початок дорослого життя (young adulthood), середній вік (middle-age) та зрілість (later maturity). Д. Левінсон (D. Levinson) запропонував динамічну структуру дорослого періоду життя, визначивши перехідні періоди та кризу середнього віку. Важливим є положення про те, що сучасне суспільство стало більш гнучким стосовно вимог «соціального годинника» (social clock), що означає внутрішнє відчуття дорослим часу стосовно відставання або випередження інших, зумовлене соціальним статусом. Підсумовуючи викладене, зауважимо, що якщо Е. Еріксон (E. Erikson) головним чином акцентує на самій особистості, Д. Левінсон (D. Levinson) зміщує акцент на соціокультурний аспект розвитку дорослої людини (Kaplan, 1993, с. 323).

Дорослих студентів, що отримують освіту в коледжах та університетах, Е. Хахубія поділяє на чотири категорії: 1) ті, що навчаються у вищому навчальному закладі вперше або вдруге з метою отримання сертифікату або диплому (*delayers, deferrers*); 2) дорослі, які навчаються не в перший раз з метою поновлення своїх професійних знань, щоб змінити спеціалізацію або отримати підвищення по службі (*refreshers, recyclers*); 3) дорослі, які не мають вищої освіти та звичайно вступають на короткострокові курси з метою розширення своїх професійних навичок (наприклад, вивчення іноземної мови, робота з комп'ютером); 4) дорослі, які не мають вищої освіти та вступають на курси з особистих причин (Чугай, 2013). Подібну класифікацію залежно від мети навчання дорослих – отримання диплому, додаткова освіта, сертифікат або саморозвиток – представляє Ш. Меррієм (Merriam, & Brockett, 2007). Вчена зазначає, що програми федеральної підтримки призначені для різних категорій дорослих: функціонально неграмотних, безробітних, частково безробітних, бездомних, домогосподарок, ветеранів, Віл-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, батьків, селян, афро-американців, іммігрантів, біженців тощо. Існують також програми для жінок, чоловіків, людей середнього та похилого віку, випускників коледжів або університетів (с. 117-118).

Підкреслимо, що інформація щодо особливостей дорослих студентів є необхідною умовою врахування їхніх потреб. Зауважимо, що «навчання дорослих», або «неперервне професійне навчання», визначається з точки зору віку і попередньо отриманої освіти. Якщо якась початкова (професійна) освіта (або навчання) була завершена, і за ним іде ще один етап освіти, то говорять про освіту дорослих, продовження професійного навчання чи подальшу освіту. Суб'єктом неперервного професійного навчання є доросла людина, яка досягла певного життєвого і професійного досвіду. Специфіка освіти упродовж життя обумовлена, насамперед, психологічними особливостями дорослої людини. У цьому сенсі психологи виділяють п'ять основних особливостей, що відрізняють мотивацію дорослого до навчання упродовж життя: 1) усвідомлення себе самостійною, самокеруючою особистістю,

яка критично ставиться до будь-яких спроб управління, навіть якщо вголос цього не висловлює; 2) накопичення чималого запасу життєвого, соціального і професійного досвіду, який формує її світогляд, і з огляду на це оцінює будь-яку інформацію, що посту-пає; 3) мотивація до навчання полягає у прагматичному підході – прагне за допомогою навчання вирішити свої життєві проблеми (кар'єра, спілкування, дозвілля тощо); 4) на відміну від учня/студента прагне до невідкладного застосування здобутих знань або до отримання задоволення від самого процесу навчання; 5) його сприйняття незмінно супроводжується емоційним оцінюванням інформації, коли мозок прагне «заблокувати» будь-яку інформацію, що супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручне сидіння або нестача свіжого повітря).

Важливим у контексті нашого дослідження є поняття «андрагогіка», що є предметом дослідження багатьох учених, адже саме андрагогіка призначена задовольнити освітні потреби сучасної дорослої людини. Поняття «андрагогіка» увійшло до наукового обігу завдяки німецькому історичу О. Карпу (А. Карр), який вперше вживав його ще у 1833 р. Тим не менше, у США цей термін з'явився тільки у 1927 р. Особливе місце посідають дослідження М. Ноулза (М. Knowles), що сформулював принципи андрагогіки у своїй праці «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки». М. Ноулз (М. Knowles) визначає андрагогіку як «мистецтво та науку навчання дорослих». У своїх ранніх роботах вчений протиставляв андрагогіку педагогіці та стверджував, що педагогіка повинна обмежуватися вихованням та навчанням дітей (Огієнко, & Литовченко, 2014).

Андрагогіка була віднесена до сфери освіти дорослих, і значна кількість вчених навіть вважала її теорією освіти дорослих. Упродовж багатьох років М. Ноулз (М. Knowles) роз'яснював, розширював та змінював свої ідеї. Андрагогіка визначається як освітня практична діяльність стосовно дорослих (McCallum, 2012, с. 14); педагогічна наука, яка займається дослідженнями проблем освіти навчання та виховання дорослих (Василюк, 2004, с. 12); дисципліна, що готує дорослих до вдосконалення професійної майстерно-



сті та самостійного мислення (Калиновский, & Макареня, 2000); окрема наука про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, про форми і методи організації навчання дорослих; як самостійна наука (Митина, 2004); як теоретична дисципліна, галузь науково-гуманітарної сфери знань та освітній напрям (Лук'янова, & Аніщенко, 2014, с. 8). Безумовно, андрагогіка, перш за все, опікується інтересами дорослих слухачів, створюючи такі умови, що сприяють їхньому навчанню, а сам процес навчання постає у вигляді діапазону від авторитарного, коли викладач знаходиться в центрі, до демократичного, коли в центрі знаходиться дорослий учень (Литовченко, 2013).

Щодо тлумачення поняття «розвиток», серед наукових поглядів вітчизняних та зарубіжних учених немає однастайності. Зокрема, у філософській літературі дефініція «розвиток» тлумачиться як «перехід», «рух», що позначається низкою пов'язаних між собою подій, зумовлених внутрішньо притаманною детермінованою об'єктивній реальності властивістю переходити з одного відносно усталеного стану в інший..., а кожний наступний стан відповідає більш повному, багатшому, досконалішому буттю. *Розвиток* – це «незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів» (Шинкарук, 2002, с. 555).

Водночас, з точки зору Н. Авшенюк і Л. Костіної (2014), «розвиток – це достатньо складне явище, яке має різні чисельні і суперечливі визначення в окремих галузях. У цьому контексті розвиток корелюється з розвитком особистості. Особистість – це явище, яке робить людину унікальною і виявляється одразу після народження. *Розвиток особистості* є розвитком упорядкованої моделі поведінки й позицій, що надає людині своєрідності. Розвиток особистості або особистісний розвиток має місце тільки завдяки постійній взаємодії темпераменту, характеру і оточуючого середовища. Розвиток особистості, як вважають дослідниці, необхідний для людини, яка прагне стверджуватися, отримати відповідну освіту, бути відданою своїй праці, стати конкурентоспроможним і перспективним фахівцем» (с. 151).



Таким чином, проведений аналіз базових дефініцій, які складають поняттєво-категоріальний апарат дослідження та зроблені на його основі узагальнення, дозволяє оптимізувати процес дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих, визначити системоутворюючі зв'язки між компонентами структури освіти дорослих з урахуванням позицій системного підходу, що уможливило їх об'єднання у цілісний соціально-освітній процес з метою виявлення сутності розвитку освіти дорослих. Зауважимо, що поняттєво-термінологічний апарат дослідження проблеми освіти дорослих характеризується багатоаспектністю і багатовимірністю, при його визначенні необхідно враховувати національні, регіональні та специфічні особливості певної країни та культури.

## **1.2. Провідні чинники розвитку освіти дорослих наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.**

Особливості функціонування системи освіти завжди знаходилися у прямо пропорційній залежності від тенденцій розвитку суспільства, проте найбільш яскраво ця залежність проявилася наприкінці ХХ – початку ХХІст., що пов'язано із загальними процесами прискорення соціально-економічних змін як у глобальному, так і в локальному аспекті. Ці зміни стосуються характеру праці; економічної діяльності, вимог, які висуваються до рівня знань та кваліфікації людини; запиту на кваліфікаційні структури; підходів до зайнятості та її умов; ролі держави, яка звужує сферу свого прямого втручання; інформації та технологій, які стали провідним прискорювачем динаміки змін. Ці процеси приводять до актуалізації та переосмислення місця та значення освіти дорослих як важливої складової системи освіти, як механізму розвитку та конкурентоспроможності сучасного суспільства.

Соціально-економічна детермінованість розвитку освіти дорослих розкривається через аналіз розвитку сучасного суспільства, яке називають по-різному: «інформаційне суспільство» (Ф. Махлуп, Т. Умесао, Й. Масуда та ін.); «постіндустріальне суспільство» (Дж. Белл, Д. Рисмен, Дж. Гелбрейт, Г. Кая та ін.); «суспільство, що засноване на знаннях» (П. Друкер, Т. Сакайя, М. Гіббонс, К. Сміт, Д. Форей та ін.) тощо. Кожна назва акцен-

тує увагу на певних аспектах сучасного розвитку суспільства, але в усіх фіксується глибоке осмислення зміни ролі знань та інформації у суспільному розвитку, а освіта дорослих виступає важливим чинником, складовою та рушійною силою, що забезпечує його ефективність (Огієнко, 2009).

Теорія постіндустріального суспільства будується на взаємодії та розвитку багатьох економічних, соціальних та політичних концепцій, які виникли під впливом технологічних, економічних та соціальних змін ХХ ст. та зумовили нове бачення освіти дорослих. У 1959 р. професор Гарвардського університету Д. Белл (1999) вперше використав поняття «постіндустріальне суспільство» для позначення соціуму, в якому індустріальний сектор втрачає провідну роль, що пов'язано з посиленням технологізації, а основною продуктивною силою стає наука. Потенціал такого суспільства визначається інформацією та знаннями. Досліджуючи тріаду епох (доіндустріальну (аграрну) – індустріальну – постіндустріальну), Д. Белл (1999) зазначав, що становлення постіндустріального суспільства відбувається так само, як у свій час індустріальне суспільство розвивалося з аграрного. Водночас постіндустріальне суспільство «не заміщує індустріальне так само, як індустріальне не ліквідує аграрний сектор економіки. Подібно тому, як на древні фрески у наступні епохи наносяться все нові та нові зображення, більш пізні суспільні явища накладаються на попередні шари, стираючи деякі риси та нарощуючи тканину суспільства як єдиного цілого».

Якщо в аграрному суспільстві економічна діяльність в основному була пов'язана з виробництвом продуктів харчування, яке базувалося на ручній праці, а відтоді освіта дорослих зводилася до імітації дій інших людей, до алгоритму «роби як я» та не передбачала додаткових зусиль та інституційного оформлення, то в індустріальному суспільстві домінуючим стає виробництво промислових товарів і, як наслідок, впровадження машинної праці, що вимагало певної вузькоспеціалізованої професійної підготовки та засвоєння знань і досвіду попередніх поколінь. Проте освіта дорослих в індустріальному суспільстві ще не ставала важливою необхідністю, оскільки ключовими елементами виробництва були

праця та капітал (Тоффлер, 2004), здійснювані на основі елементарних знань. У нових умовах значною мірою скорочується ручна праця та обслуговування машин людиною, виникають можливості для творчої праці, утвердження самоцінності особистості та її саморозвитку. Це обмежує достатність отриманої освіти, якої раніше «вистачало» на все життя, водночас ставить потребу продовження освіти дорослої людини.

Ідеї постіндустріального суспільства тісно пов'язані з концепцією інформаційного суспільства. Й. Масуда (Masuda, 1980) виділяє декілька напрямів радикальних змін у системі освіти, які безпосередньо пов'язані з розвитком освіти дорослих: 1) формування глобальної інформаційної індустрії, яка сьогодні переживає «період технологічної конвергенції» (Ефимов, 2005). Під впливом інформаційних технологій освіта перестане обмежуватися тільки формальною освітою, практичної реалізації набувають ідеї неформальної освіти. «Існуюче закрите освітнє середовище замінюється відкритим освітнім середовищем, яке складається з мереж знань». Додамо, що воно стає відкритим для людей різного віку; 2) персоналізований характер освіти, який дозволяє враховувати можливості кожної людини. «Це означає, що сучасна освітня система, яка розбита на класи у відповідності з віком, буде замінена системою, що дозволяє розвивати здібності людини незалежно від віку»; 3) утвердження самоосвіти, самонавчання в якості провідної форми освіти; 4) орієнтація на творчі знання. З цього приводу Й. Масуда зауважує, що «якщо в індустріальному суспільстві освіта орієнтується на наповнення голів студентів інформацією та навчанням їх певним методикам, то в інформаційному суспільстві освіта такого типу буде замінена творчими знаннями, оскільки інформаційне суспільство буде розвиватися завдяки утвердженню цінності інформації у суспільстві, яке засноване на знаннях» (Masuda, 1980).

Формування системи освіти впродовж життя стає останньою особливістю системи освіти в інформаційному суспільстві за Й. Масудою (Masuda, 1980). «В інформаційному суспільстві велика увага буде приділятися освіті дорослих і навіть освіті людей похилого віку, оскільки для суспільства стане необхідністю забез-

печувати можливість дорослим людям адаптуватися до швидких змін у суспільстві» (с. 50). Тому на етапі переходу до інформаційного суспільства на перший план висувуються вже не проблеми подальшої технізації суспільства, як це вважалося раніше, а проблеми його інтелектуалізації, створення та впровадження нових соціальних технологій, заснованих на ефективному використанні головного ресурсу суспільства – знань.

На думку Л. Туроу (1999), «знання стають єдиним джерелом тривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, проте знання може бути використане тільки через кваліфікацію індивідів. Сучасному суспільству необхідні люди, які вміють вчитися, самостійно працювати з інформацією, – тільки вони зможуть розраховувати на успіх в інформаційному суспільстві» (с. 92). Це робить освіту дорослої людини не умовою чи формою життя, а засобом її буття. Доступ до освіти відкриває доступ до інформації, який може забезпечити дорослій людині відчуття «включеності» у світовий інформаційний простір, відчуття причетності до світової спільноти та забезпечити доступ до освіти. Тому роль освіти дорослих в інформаційному суспільстві посилюється не тому, що збільшується обсяг інформації, яка використовується людиною, а тому, що освіта дорослих стає єдиним засобом, що забезпечує: відкритість доступу в будь-яку сферу людської життєдіяльності та міграцію в будь-який прошарок ієрархічної соціальної структури; можливість відійти від маргіналізації та криміналізації суспільства; усунення інформаційної нерівності та функціональної неграмотності (Огієнко, 2009).

Таким чином, інформаційне суспільство відкриває нові можливості для розвитку системи освіти дорослих: онтологія інформації відіграє визначальну роль в осмисленні онтологічного статусу освіти дорослої людини. Водночас саме безперервна освіта дорослих упродовж життя здатна забезпечити розвиток інформаційного суспільства. «Інформаційне суспільство – це суспільство високоосвічених дорослих», – зауважує М. Кастельс. Якщо інформаційне суспільство засновується на уніфікованій технології та розуміється досить вузько – технологічно, то «суспільство знань» не має єдиної моделі, в ньому значущими стають більш широкі соціальні,

етичні та політичні параметри, а метою – соціальна інтеграція та заохочення соціальної активності кожного, зазначається у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО у 2005 р. «До суспільства знань», складеній відомими фахівцями в галузі економіки, соціології, соціальної філософії (Ж. Дерріда, М. Кастельс, П. Рер, А. Турен та ін.). Автори вважають, що створення концепції «суспільства знань» як нової моделі розвитку планетарного суспільства стане відповіддю на виклики ХХІ ст. – глобалізації, інформаційної революції, поширення нових інформаційних технологій, оскільки передбачає розширення прав та можливостей дорослої людини, включаючи інтеграцію, солідарність та участь, тобто актуалізується питання гуманізації процесу глобалізації.

Освіта дорослої людини стає ключовою цінністю суспільства знань, створюючи умови для збагачення творчого потенціалу дорослої людини впродовж життя на трьох доступних рівнях: особистісному та культурному, професійному, соціальному та громадянському. Це зумовлюється тим, що концепція суспільств знань передбачає нарощування потенціалу для ідентифікації, відтворення, обробки, перетворення, поширення та використання інформації задля розвитку людини та суспільства. Найголовнішою стає вимога «навчитися вчитися» та здійснювати трансфер знань.

Водночас, суспільства знань зумовлюють розвиток економіки, що базується на знаннях, а вона змінює потреби ринку праці у всіх країнах: збільшуються потреби у висококваліфікованих працівниках, особливо в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, та зменшується потреба у низько кваліфікованих робітниках. Основними чинниками функціонування економіки, що базується на знаннях, є: 1) освіченість населення, яке володіє необхідними навичками для створення, поширення та використання знань; 2) сприятливий економічний та інституційний режим для забезпечення стимулів ефективного використання як існуючих, так і нових знань та розвитку підприємництва; 3) динамічна інформаційна структура для посилення ефективних комунікацій, поширення та переробки інформації; 4) ефективна інноваційна система фірм, дослідницьких центрів, університетів, консалтингових компаній та інших організацій, які роблять внесок у загаль-

не глобальне знання, асимілюючи та адаптуючи його до місцевих потреб та створюючи нові знання.

У цьому контексті освіта дорослих відіграє суттєву роль, оскільки здатна забезпечити поширення нових технологій та пов'язані з ними зовнішні ефекти. Зв'язок між освітою дорослих та економічним зростанням стає все більш відчутним у міру того, як підвищується швидкість змін технологій. Той факт, що зростання спостерігається тільки в розвинутих країнах, де загальний рівень освіти вище, означає, що застосування технологій тісно пов'язане з рівнем освіти дорослих, які працюють на ринку праці. Пороговий рівень накопичення людського капіталу, за межами якого у країні відбувається прискорення росту, оцінюється у 40% грамотності населення. Як тільки країни досягають цього порогового рівня, вони можуть підвищувати свій ріст за рахунок відкриття своєї економіки новим технологіям (Огієнко, 2009).

В економіці знань значущість людського капіталу різко збільшується, а освіта дорослих стає важливою складовою інвестицій у людський капітал. Теорія людського капіталу була розроблена американським економістом Т. Шульцем у 60-х роках ХХ ст., а базова теоретична модель обґрунтована Г. Беккером. Під людським капіталом розуміли набуті людиною ціннісні якості, які можуть бути посилені відповідними внесками (інвестиціями).

У сучасній економічній енциклопедії «людський капітал» розглядається як «особливий вид капіталовкладень, сукупність витрат на розвиток відтвореного потенціалу людини, підвищення якості та покращення функціонування робочої сили. До людського капіталу, зазвичай, включають знання загальноосвітнього та спеціального характеру, навички, накопичений досвід» (Мочерний, 2007). Проте людський капітал не може бути визначений як однорідний та стійкий набір навичок і знань, що набуті людиною назавжди. Людський капітал потребує постійного розвитку, який досягається шляхом інвестицій у людину у вигляді затрат на освіту та підготовку робочої сили на виробництві, на здоров'я, міграцію тощо. Інвестиції в освіту мають тривалий термін окупності, проте дуже високу рентабельність. Функціональний підхід до розуміння сутності людського потенціалу дозволяє визначити вплив

освіти дорослих не тільки на його внутрішню структуру, а й на його функціональне призначення, кінцеве цільове використання.

Підтвердженням того, що саме людський капітал стає національним багатством, є те, що у структурі національного багатства домінує людський капітал, який становить у середньому 2/3 національного багатства. Це підтверджує тезу про те, що у XXI столітті провідним чинником розвитку та відтворення з точки зору економіки стає не накопичення матеріальних благ та послуг, а накопичення та розвиток знань, досвіду, навичок, здоров'я, рівня фізичного розвитку. На їх підтримання щорічно у світі витрачається 15-20 трлн доларів (ЮНЕСКО, 2006).

Освіту дорослих, причому не тільки формальну, а й неформальну та інформальну, можна вважати рушійною силою розвитку людського капіталу, запорукою конкурентоспроможності як окремої людини, так і держави в цілому. Освіта дорослих здатна забезпечити інвестиції не тільки у людський, а й у соціальний капітал держави, організації, людини, який в економіці знань посідає особливе місце, оскільки здатний забезпечити синергетичний ефект, що виникає в результаті взаємодії людей як елементів сукупної робочої сили у процесі виробництва (імідж, корпоративна культура, престиж – на рівні організацій) та як особистостей поза процесом виробництва (традиції, культура – на рівні нації, держави) та створює передумови розвитку інститутів та організацій громадянського суспільства.

Теорія соціального капіталу розроблялася Дж. Коулменом, Р. Патнемом, Ф. Фукуямою, П. Бурдьє та іншими вченими. На їх думку, соціальний капітал можна визначити як «ресурси, засновані на родинних відносинах та відносинах між членами групи», як «потенціал взаємної довіри та взаємодопомоги, що раціонально формується в міжособистісних стосунках: обов'язки та очікування, інформаційні канали та соціальні норми» (Бурдьє, 2001, с. 230). Соціальний капітал – це ніби клей, соціальний клей, що дозволяє мобілізувати додаткові ресурси відносин на основі довіри людей один до одного, це продукт включення людини в соціальну структуру. Нарощування соціального капіталу є необхідною умовою для успішного розвитку демократичної системи. На дум-

ку Ф. Фукуями (2008), соціальний капітал виступає обов'язковою умовою стабільності ліберальної демократії, а його відтворення є важливим завданням «другого покоління» економічних реформ. Його розвиненість та оптимальне структурування дозволяє консолідувати загальні та індивідуальні цілі та, в ідеалі, наблизитися до соціального оптимуму – коли досягнення індивідуальних цілей веде до досягнення суспільних і навпаки, тобто формується суспільство соціального партнерства та рівноваги. Без соціального капіталу не може бути громадянського суспільства, а без громадянського суспільства не може бути ефективно функціонуючої демократії.

У цьому контексті особливого значення у формуванні соціального капіталу набуває неформальна та інформальна освіта дорослих. Соціальні контакти, які виникають у процесі такої освіти, згодом слугують джерелом важливих знань та умінь, ефективно доповнюючи їх. Підвищення значущості людського та соціального капіталу в соціально-економічному розвитку держав актуалізувало проблему грамотності дорослого населення. Грамотність, у широкому значенні, розуміється як володіння базовими знаннями та навичками, які необхідні усім, і є основним правом людини. У суспільстві грамотність є необхідною навичкою і основою для формування інших життєвих навичок. Водночас грамотність можна розглядати як чинник, що сприяє участі людини у соціальній, культурній, політичній та економічній діяльності, а також навчанню впродовж життя.

За ініціативою ОЕСР, починаючи з 1993 р. проводиться моніторинг грамотності в рамках проєктів: Грамотність трудових ресурсів (LFS); Міжнародне дослідження грамотності дорослих (IALS; дослідження грамотності знань випускників шкіл (PISA); грамотність дорослих та оволодіння життєвими навичками (ALL). У звітах підкреслюється, що проблема грамотності не обмежується бідними та маргінальними верствами суспільства. Від 25% до 50% дорослого населення не можуть досягнути рівня грамотності, який вважається мінімальним для того, щоб відповідати вимогам сучасного життя та роботи. Причому розуміння грамотності зазнало суттєвих змін у другій половині ХХ ст.



В 1958 р. ЮНЕСКО визначало базовий рівень грамотності як володіння письмом та читанням для розуміння простих та коротких повідомлень, які стосуються повсякденного життя. У 80-х роках ХХ ст. було запропоновано нове, розширене розуміння грамотності, яке передбачало здатність людини читати, писати та рахувати як необхідну складову життєдіяльності та розвитку не тільки самої людини, а й її соціального оточення. У матеріалах Всесвітньої доповіді з моніторингу освіти дорослих у 2006 р. грамотність розглядається як: право, якого до сих пір позбавлена майже п'ята частина дорослого населення світу; суттєво важлива умова досягнення будь-якої мети ОДВ; явище, що має як соціальний, так і особистісний аспект; вирішальний фактор економічної, соціальної та політичної участі та розвитку, особливо в умовах сьогоденного суспільства знань; ключ, який забезпечує досягнення в різноманітних галузях. Грамотність, на думку колишнього Генерального секретаря ООН Кофі Аннана, є «ключем, що відкриває темницю людських страждань; ключем до звільнення потенціалу кожної людини; ключем, що відкриває шлях до свободи та надії» (ЮНЕСКО, 2006).

Таке зміщення акцентів у визначенні грамотності пов'язане з необхідністю враховувати ступінь інтегрованості людини у суспільне життя, що передбачає здатність людини вступати у відносини з навколишнім середовищем та максимально швидко адаптуватися та функціонувати в ньому. Йдеться про функціональну грамотність, яку пов'язують із розвитком системної кризи суспільства в період переходу від постіндустріального до інформаційного етапу. ЮНЕСКО метою функціональної грамотності вважає забезпечення зайнятості в умовах швидкоплинних змін виробництва. Водночас її можна розглядати як показник якості людських ресурсів у суспільстві, як накопичений особистістю соціальний досвід, як показник, який безпосередньо залежить від освіти дорослих та забезпечується нею.

Зазначимо, що питання про функціональну грамотність виникає тоді, коли виявляється її відсутність. Тому доцільно говорити не стільки про функціональну грамотність, скільки про функ-

ціональну неграмотність, яка є одним з визначальних факторів, що гальмують розвиток суспільних відносин. На нашу думку, функціональна неграмотність близька за своїм значенням до поняття соціальної некомпетентності.

На 33-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО ухвалено рішення до 2015 р. вдвоє скоротити кількість неграмотних дорослих, яких сьогодні у світі нараховується 770 млн. Це висуває особливі вимоги до освіти дорослих, яка вважається провідним механізмом прискорення ліквідації неграмотності. Тому не випадково на Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих у Гамбурзі в 1997 р. вона була названа ключем до XXI ст. Конференція у своїй декларації рекомендувала урядам усіх держав вважати освіту дорослих одним із пріоритетів державної політики. У розвинутих країнах світу освіта дорослих охоплює до 80% населення, містить мережу відповідних установ, різноманітні освітні програми, управлінські структури, які забезпечують підтримку з боку держави і суспільства.

У національних дослідження США визначення категорії «грамотність дорослих осіб» ґрунтується на розумінні трьох конструктивів: прозаїчна, документальна й арифметична грамотність. Прозаїчна грамотність – це вміння зрозуміти письмові розповіді, брошури, навчальні матеріали та інші тексти, з якими доросла особа може зустрітися на робочому місці, під час навчання або в контексті громадського життя. Документальна грамотність відноситься до здатності зрозуміти інформацію, що міститься в письмовій формі, зокрема у вигляді різноманітних бланків, розкладу транспорту, карт, етикеток на ліках тощо. Арифметична грамотність – це можливість обчислення чисел у реальних ситуаціях, наприклад, розрахунок фінансових витрат, дозування ліків за рецептом або розрахунок суми відсотків за фінансову позику тощо.

Навички дорослих у грамотності та арифметиці є багатограними, вони визначаються таким чином: «Грамотність – це здатність зрозуміти, оцінювати, використовувати письмові тексти для участі в житті суспільства, досягнення своїх цілей, розвитку свого потенціалу... Арифметична грамотність – це можливість доступу, використання, інтерпретації та передачі математичної інформації

та ідей для оперування математичними конструкціями відповідно до різних ситуацій у дорослому житті» (OECD, 2013). Функціональна грамотність дорослого населення, що передбачає читання, рахування, критичне мислення та технологічні навички, які використовуються в різних контекстах дорослого життя, вимірювалася у двох великих дослідженнях, одне в США (Kutner, Greenberg, Jin, Boyle, Hsu, & Dunleavy, 2007), інше – в 33 країнах-членах ОЕСР (OECD, 2013). У США навички грамотності та читання у дорослих вимірювалися з-поміж специфічних груп населення, таких, як дорослі ув'язнені (Greenberg, Dunleavy, & Kutner, 2008).

Дослідження показало, що у США лише незначна частина дорослих з низьким рівнем грамотності та арифметичних навичок беруть участь в освіті дорослих. На основі результатів Національного оцінювання грамотності (National Assessment of Adult Literacy) дорослого населення країни було з'ясовано, що 36 млн. дорослих потребують формування базових навичок. Проте встановлено, що лише біля 2 млн. дорослих беруть участь у програмах освіти для дорослих, що фінансуються з федерального бюджету (U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education, 2015).

У II Глобальному звіті ЮНЕСКО з освіти дорослих (2013 р.) відзначаються труднощі, пов'язані з узгодженням універсального поняття грамотності та читання. Грамотність багатогранна: вона існує як право, інструмент розширення прав і можливостей. Австралійську концепцію грамотності можна вважати дещо вужчою. У своєму звіті в 2009 р. до ЮНЕСКО уряд Австралії заявив: «грамотність полягає не лише в набутті навичок, але й застосуванні цих навичок у різних контекстах з різними цілями. Мовна та арифметична грамотність – це найважливіші підвалини для формування загальних навичок у австралійського населення. Адекватні навички дозволяють дорослим брати повноцінну участь у життєдіяльності суспільства, використовувати навички грамотності на роботі, у процесі освіти і професійної підготовки для дорослих та використовувати їх у повсякденному житті вдома та в громаді (DEEWR, 2009).

Відповідно, підхід Австралії щодо формування навичок грамотності та читання у дорослого населення безпосередньо орієнтований на забезпечення зайнятості та розвитку людського капіталу, і це викликає великий інтерес до освітньої політики, яка налагоджує зв'язок між розвиненими навичками функціональної грамотності та результатами працевлаштування на ринку праці. У нещодавньому документі австралійської Комісії з продуктивності (Productivity Commission) зазначається, що навички грамотності складають частину особистого «капіталу людини», і що посилення рівня грамотності на одному з рівнів кваліфікації асоціюється з приблизно 10% збільшенням заробітної плати як для чоловіків, так і для жінок (Shomos, & Forbes, 2014). Зокрема, в 2010 р. Міністр освіти Австралії зазначив, що «грамотність вимірюється у доларах» (Gillard, 2010).

Аналіз державних документів засвідчує, що концепція грамотності та читання, яка розглядає їх компонентом людського капіталу, а також засобом для працевлаштування, обмежує сферу легітимної реакції політики на питання про грамотність. Для прикладу, більшість державних ініціатив з підвищення рівня грамотності визначає кінцевою метою збільшення доступу учасників до працевлаштування, а не посилення громадської участі або впевненості у собі.

Більш глибоке розуміння австралійського підходу до мовної та арифметичної грамотності можна отримати, аналізуючи австралійські інструменти оцінювання грамотності. Австралійська рамка основних навичок (Australian Core Skills Framework – ACSF) – це інструмент для оцінювання п'яти основних навичок особи, зокрема, мовлення та читання, письма, усного спілкування, рахування. Навички вимірюються стосовно здатності особи виражати ідентичність, взаємодіяти в групі, виконувати завдання, використовувати інструменти та технології, комунікувати з організаціями та взаємодіяти з широкою спільнотою (DEEWR, 2008).

Обстеження функціональної грамотності, здійснене ОЕСР, показує, що у порівнянні з іншими країнами, австралійське населення демонструє брак навичок грамотності, зокрема у письмі та читанні, що потребує додаткової уваги. Крім того, дезагре-

говані дані засвідчують, що існують регіони країни, населення яких має вкрай низький рівень навичок грамотності. Результати дослідження за Програмою міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (PIAAC) ОЕСР показують, що у 2011–2012 рр. Австралія набрала бали вище середнього по відношенню до навичок грамотності та нижче середнього по відношенню до навичок рахування. Проте, було зазначено, що 1 з 7 австралійців (14%) має дуже погані навички грамотності (рівня 1 або нижче), а 30% австралійців мають такий низький рівень грамотності, що робить їх вразливими до безробіття та соціального відчуження. Стосовно навичок рахування, то Австралія отримала нижчу, ніж очікувалося, середню оцінку 12/24, що розміщує Австралію приблизно на середньому рівні рейтингу по відношенню до інших опитаних країн (ABS, 2013).

Значимо, що Міжнародне опитування щодо грамотності дорослих (International Adult Literacy Survey – IALS), опитування серед дорослого населення щодо грамотності та життєвих навичок (Adult Literacy and Life Skills survey – ALLS) та Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (PIAAC) – це великі міжнародні програми з вивчення навичок грамотності та рахування серед дорослого населення в країнах ОЕСР для надання даних з метою здійснення міжнародного порівняння. Міжнародне опитування щодо грамотності дорослих було здійснено в Австралії в 1996 р.; опитування серед дорослого населення щодо грамотності та життєвих навичок – в 2006 р.; Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих – в кінці 2011-2012 років.

Крім того, відповідно до досліджень ОЕСР в Австралії є групи дорослих осіб, які мають погано сформовані навички функціональної грамотності. Наприклад, дані показують, що австралійські дорослі віком від 16 до 24 років мають вищі показники рівня грамотності та читання, ніж дорослі інших вікових груп. Однак у дорослих від 45 років значно нижчий рівень грамотності. Водночас, ті, хто працював на повній або частковій зайнятості, мали вищий рівень грамотності, ніж ті, що класифікуються як «безробітні». Можливо передбачувано, австралійці, для яких англійська мова не є рідною, набагато більше схильні до оцінки рівня 1 або

нижче, ніж ті, хто говорить англійською як рідною мовою (ABS, 2013). Рівень 1 РІААС означає, що дорослі здатні заповнювати прості форми, використовувати у повсякденному спілкуванні основний словниковий запас, визначати зміст пропозицій і вільно читати прості тексти. Слід зазначити, що дослідження РІААС враховує гендерний та рідномовний критерії, проте в Австралії не було розроблено відповідних критеріїв для корінних та некорінних громадян країни. Зокрема, за даними Фонду грамотності для життя (Literacy for Life Foundation – LFL) від 40% до 65% дорослих аборигенів є функціонально неграмотними у використанні англійської мови (Literacy for Life Foundation, 2015). Дослідження доводять, що провідною характеристикою сучасного суспільства є процеси глобалізації та інтернаціоналізації. Їх неможливо зупинити, оскільки вони є об'єктивними та закономірними, що пов'язано з розвитком інформаційних та комунікаційних технологій, економічною, геополітичною, культурною взаємозалежністю усіх народів на планеті. Зміни, спричинені процесами глобалізації та інтернаціоналізації, відбуваються в усіх галузях діяльності та життя людини і суспільства, вони стали основними соціально-економічними передумовами розвитку системи освіти дорослих.

На думку англійського вченого Р. Робертсона (Robertson, 2004), «концепція глобалізації належить як до компромісів світу, так і до інтенсифікації усвідомлення світу як цілого; як до конкретної глобальної залежності, так і до усвідомлення глобального цілого у ХХ столітті» (с. 91). Інший вчений, М. Вотерс (Waters, 2002), визначив глобалізацію як «соціальний процес, в якому обмеження, що накладаються географією на соціальний та культурний устрій, слабнуть і в якому люди це ослаблення все більше усвідомлюють» (с. 194). В умовах глобалізації, на думку П. Друкера (2000), виникає п'ять нових реалій, які належать до соціальної та політичної сфер та, на нашу думку, активізуються розвиток освіти дорослих. Це різке зниження народжуваності в розвинутих країнах; зміни в розподілі доходів; зміни у визначенні ефективності; глобалізація конкуренції; невідповідність між економічною глобалізацією та політичною відокремленістю, яка посилюється.

Проблема демографічних змін, пов'язаних зі зниженням народжуваності у розвинутих країнах та збільшенням відсотку людей похилого віку, приводить до кардинальних змін на ринку праці. У цих умовах освіта дорослих стає важливим механізмом подолання цієї проблеми, забезпечуючи підвищення кваліфікації та компетенції дорослих людей відповідно до вимог ринку праці. Зміни в розподілі доходів безпосередньо стосуються і освіти, в якій спостерігається стійкий ріст розподілу доходів споживача. В такій ситуації сама освіта дорослих здатна швидко реагувати на всі зміни, забезпечуючи доступ до освіти широким верствам населення через стрімке зростання ринку освітніх послуг.

Що стосується третього положення автора, підкреслимо, що зміни стосовно ефективності виробництва безпосередньо впливають на вимоги до ефективності освіти, яка сьогодні визначається такими показниками, як якість освіти та якість людського потенціалу. Якщо трансформації в галузі освіти дорослих відповідають загальним соціально-економічним цілям та очікуванням суб'єктів, то вони втілюються у синергетичних ефектах, які є структуруючими та стандартизуючими. Внаслідок превентивних та реактивних змін організаційних стратегій в освіті дорослих, що засновуються на факторному та SWOT-аналізі, відбувається процес постійного усунення невідповідності фактичного стану традиційної системи та способів передачі знань і вимог глобальних систем, що формуються. Тому реформування систем освіти дорослих має бути спрямоване, у першу чергу, на впровадження нових технологій навчання, інтенсивний пошук нових форм, методів, засобів навчання дорослих, розробку варіативних програм, можливість створення індивідуальних освітніх маршрутів для дорослих, які навчаються. Це дасть можливість системі освіти дорослих певної країни здобути конкурентну перевагу на глобальному ринку надання освітніх послуг. Зазначимо, що освіта дорослих є важливий, «а можливо, і єдиний, цивілізований – ненасильницький, гуманістичний та демократичний спосіб реформації, а не ломки та «перебудови» свідомості, її просвітлення та «окультурювання».

Подальші соціально-економічні зміни у сучасному суспільстві приведуть до того, що роль освіти дорослих як фактора економічного та культурного прогресу буде посилюватися, що, на нашу думку, пояснюється кризою в освіті, сутність якої на основі системного аналізу розвитку освіти у 70-х роках ХХ ст. обґрунтував Ф.Г. Кумбс (1970), пов'язуючи її виникнення з невідповідністю знань, умінь та навичок вимогам сучасного суспільства, що швидко змінюється. Проте криза освіти може розглядатися як її новий стан, оскільки подібно до суспільства, яке постійно знає змін, освіту також примушують до постійних змін, що є не характерним для такої консервативної соціальної структури, як освіта. У цьому контексті освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, чинником соціального та економічного прогресу, одним із шляхів подолання світової кризи освіти. Такі можливості освіти дорослих зумовлені її базуванням на принципі неперервності, завдяки якому освіта здатна перейти від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіта впродовж життя», забезпечуючи інтереси та потреби суспільства, покращуючи якість життя людей. Концепція «освіта впродовж життя» робить освіту дорослих пріоритетною підструктурою системи освіти, яка відкриває можливість членам суспільства одержувати освіту впродовж життя, підвищуючи свою кваліфікацію чи змінюючи свою професію відповідно до вимог ринку праці та своїх інтересів, потреб; дає можливість поєднати неформальну та формальну освіту, розвивати свої здібності та самореалізовуватися.

Зазначимо, що розробка адекватних стратегій реформування освіти дорослих, спрямованих на збереження та розвиток інтелектуального і культурного потенціалу країни та її цивілізаційної ідентичності, неможлива поза культурним контекстом, без врахування загальноцивілізаційних та національно-культурних цілей та цінностей освіти. Водночас це актуалізує проблеми освіти дорослих при розбудові громадянського демократичного суспільства.

Таким чином, провідними чинниками розвитку освіти дорослих наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. є, перш за все, соціально-економічні зміни у суспільстві, які у поєднанні з технологічни-



ми та соціокультурними чинниками суттєво впливають на місце і значення освіти дорослих у житті суспільства та зумовлюють її розвиток.

### **1.3. Вплив філософських і педагогічних концепцій та теорій на розвиток освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах**

Галузь освіти та навчання дорослих охопила наукову й гуманітарну освіту з різних кутів зору, які змінилися з плином часу. Підходи та напрями у всій сфері діяльності резонують з цією найбільш широкою галуззю освіти і соціальних наук; інтелектуальні ресурси «омиваються» через та кризь ці сфери діяльності (Fejes, & Nicoll, 2013, с. 7).

Філософія освіти – це її концептуальна основа, що визначає основні ідеї, принципи й ціннісні підходи, мету й завдання, курикулуми, методи, процесуальні особливості, роль суспільства, учня й викладача. Філософія визначає політику в цій галузі, дає змогу поєднати теорію і практику, сприяє цілісному розумінню й подальшому розвитку корпоративної освіти. К. Лосон (Lawson, 1991) звертає увагу на динамічність і змінність філософії як дисципліни, яка формується під впливом соціокультурних і політичних умов. Учений зазначає, що «філософія й освіта тісно переплітаються між собою, а також із освітніми цінностями нашого суспільства. Вони здійснюють взаємний вплив одна на одну й одночасно перебувають під впливом одна одної. Освіта дорослих – це сукупний продукт низки сил, які діють у суспільстві, а освітні ідеї визначаються політичною філософією та освітніми теоріями» (с. 289).

Філософські засади освіти дорослих обґрунтовували Д. Еппс (Apps, 1973), Д. Еліас і Ш. Мерріам (Elias, & Merriam, 1994), Г. Бідер (Beder, 1989), Ш. Мерріам і Р. Брокетт (Merriam, & Brockett, 2007) та ін. Розглянемо п'ять основних філософських напрямів з огляду на особливе значення їх для галузі корпоративної освіти як складової освіти дорослих США, а саме: лібералізм, прогресивізм, біхевіоризм, гуманізм, критична або радикальна філософія (Литовченко, 2017).

Найдавнішою освітньою філософією в західному суспільстві є лібералізм, який бере початок в ідеях давньогрецьких філософів, перших та середньовічних християнських богословів, учених епохи Просвітництва. Метою освіти вважалося виховання розумних, обізнаних, культурних та високоморальних громадян. Уперше в Північній Америці цю філософію було застосовано в коледжах, заснованих колоністами, що оселилися на новому континенті. Основними дисциплінами, які викладали в цих закладах, були філософія, стародавні мови, образотворче мистецтво, релігія (Merriam, Brockett, 2007). Викладач – це головна фігура у процесі навчання. Він визначає, що необхідно вивчати учням, і служить для них основним джерелом інформації. Лібералізм залишався домінуючою філософією у практиці освіти дорослих США до середини XIX ст. Яскравими прикладами впливу лібералізму на освіту дорослих можна вважати діяльність Бенджаміна Франкліна та створеного ним клубу Джанто, де обговорювалися політичні, філософські й етичні проблеми; лицейний і шатоквіанський рухи; створені в цей період школи для дорослих, інститути й університети. Як тепер, так і тоді основною метою ліберальної освіти вважалося набуття знань, розвиток раціонального мислення та здатності до критичного аналізу.

Проте з другої половини XIX ст., з появою науки та запровадженням індустріалізації, вона значною мірою поступилася місцем іншій філософській течії – прогресивізму, який більшою мірою відповідав потребам індустріального суспільства (Merriam, & Brockett, 2007; Apps, 1973; Elias, & Merriam, 1994). Ця філософія базується на ідеях прагматизму, що починає відходити від традиційного авторитарного навчання і вбачає особливу цінність у знаннях, набутих на основі практичного досвіду та спостережень, надає першочергового значення практичній доцільності й раціональності у вирішенні соціальних проблем, визнає роль особистого досвіду учня в навчанні, вважає, що освітяни разом із політиками й філософами повинні вести активну громадську діяльність, спрямовану на розвиток та вдосконалення суспільства.

До початку XX ст., за словами Дж. Еліаса і Ш. Мерріам (Elias, & Merriam, 1994), «з появою науки та розвитком нового індустрі-

ального суспільства після Громадянської війни суперечка між захисниками ліберальної освіти й прихильниками більш прогресивної та прагматичної освіти все більше загострювалася. Середня освіта все більше набувала професійного спрямування, оскільки до курикулумів почали входити професійні та практикоспрямовані дисципліни. У цей час прогресивна освіта почала домінувати на національній арені» (с. 49).

Найбільш визначним представником цього напрямку є Дж. Дьюї, який відобразив ідеї прогресивізму в конкретних освітніх завданнях і їхніх програмах, тим самим «поставивши освіту в саме серце соціальних реформ» (Elias, & Merriam, 1994, с. 49). Основні принципи освітньої філософії Дж. Дьюї відображені в освіті дорослих. Серед них такі: розширене бачення освіти, не обмежене уявленнями ліберальної освіти; зосередження основної уваги на учневі, його потребах, досвіді, а не на визначеному наперед змістовому наповненні програми; використання наукової методології, зокрема, проблемного підходу, навчання, що базується на досвіді тощо; зміна ролі викладача – перехід від авторитарного викладання до фасилітаторства; усвідомлення освіти як інструменту суспільної діяльності та суспільної зміни (Литовченко, 2017, с. 78-79).

Розвиток прогресивізму у США відбувався одночасно з розвитком галузі освіти дорослих у цій країні, а отже, справляв всебічний і глибокий вплив на неї. Із 30-х рр. XX ст. ті, кого вважають основними постатями в освіті дорослих, її творцями, зокрема Е. Ліндемман (Lindeman, 1926), А. Лок і Г. Латам (Locke, & Latham, 1990), М. Ноулз (Knowles, 2002), С. Хаул (Houle, 1983) та ін., перебували під значним впливом ідей прогресивізму. В освіті дорослих ці ідеї відображені в програмах громадянської освіти, муніципальній системі навчання дорослих, кооперативних курсах пропаганди сільськогосподарських знань, значній частині програм базової освіти дорослих та професійного навчання, програмах Американської асоціації освіти дорослих. Як зазначають Ш. Мерріам і Р. Брокет (Merriam, & Brockett, 2007), багато сучасних викладачів та програм освіти дорослих також дотримуються принципів прогресивізму.

Яскравим представником цього напрямку був провідний науковець у галузі освіти дорослих Е. Ліндемман (Lindeman, 1926), який вбачав мету освіти дорослих у вдосконаленні індивідуума й суспільства, наголошував на важливості використання досвіду в навчанні дорослих, визначав нову роль викладача, який «більше не є оракулом, що авторитетно промовляє з трибуни, а швидше виконує роль провідника, який також бере участь у навчанні пропорційно до необхідності й важливості фактів та досвіду, якими він володіє» (с. 160). Ідеї Е. Ліндеманна відіграли значну роль у подальшому утвердженні принципів прогресивізму в освіті дорослих у цілому й організаційній освіті зокрема.

Так, П. Бергевін (Bergevin, 1967) обґрунтовував необхідність проблемноорієнтованого підходу до навчання дорослих. М. Ноулз (Knowles, 1980), який зробив найбільший внесок у становлення галузі освіти дорослих, під впливом прогресивістських ідей Е. Ліндеманна та гуманістичної філософії обґрунтував теоретичні засади андрагогіки як науки про навчання дорослих. Ш. Мерріам і Д. Брокет (Merriam, & Brockett, 2007) пояснюють таке поєднання двох філософських течій в освіті дорослих тим, що лібералізм та прогресивізм мають спільні риси. Зокрема, обидва філософські напрями мають однакову мету – розвиток навичок критичного мислення, виховання обізнаних, культурних громадян як основи демократичного суспільства – й різняться лише засобами її досягнення, а саме: методами навчання, змістом курикулумів, баченням ролі викладача й учня (Литовченко, 2017, с. 79).

У 1920-х рр. на основі низки відкриттів у психології виник новий філософський напрям – біхевіоризм, основоположником якого вважають Д. Вотсона (D. Watson). Подальшого наукового розвитку він набув у 30 -70-х рр. ХХ ст. у працях Б. Скіннера (B. Skinner). Біхевіористи вважають, що поведінка людини психологічно зумовлена попередньо сформованими умовними реакціями та особливостями її зовнішнього середовища. Людські реакції на зовнішні стимули визначаються емоціями, почуттями, інтелектом людини. Біхевіоризм розглядає навчання як зміну поведінки, а відтак зосереджує основну увагу на поведінці учня, яка є вимірюваною реакцією на стимули зовнішнього середовища. Оскільки

ки зовнішнє середовище формує поведінку людини, то учень не може самостійно визначати, що йому необхідно вивчати. Іншими важливими постулатами, на яких ґрунтується цей філософський напрям, є положення про необхідність закріплення бажаної поведінки та про безпосередню близькість у часі між стимулом і відповідною реакцією (Grippin, & Peters, 1984).

Значний внесок у розуміння навчання зробив Е. Торндайк, який, використовуючи у своїх експериментах тварин, дослідив, що за допомогою повторюваних дресировок методом покарань і заохочень певні зв'язки між стимулами й подальшою поведінкою чи реакцією зміцнюються або послаблюються залежно від наслідків поведінки. Відповідно до результатів своїх досліджень, Е. Торндайк сформулював три закони навчання: закон наслідку, який стверджує, що учні формують і запам'ятовують ті реакції, які ведуть до наслідків, що їх задовольняють; закон тренування, який стверджує, що повторення значимих зв'язків у підсумку приводить до навчання; закон готовності, за яким навчання відбувається лише тоді, коли організм готовий до встановлення взаємозв'язків, інакше навчання блокується (Ormrod, 2003).

Проте, як зазначають науковці, основну роль в утвердженні ідей біхевіоризму в освіті відіграв Б. Скіннер (Merriam, & Caffarella, 1999; Merriam, & Brockett, 2007). Саме він один із перших почав втілювати в системі освіти ідеї про закріплення умовних рефлексів та методику вироблення умовного рефлексу. Б. Скіннер (Skinner, 1971) забезпечив теоретичне підґрунтя філософії біхевіоризму. Його основним внеском у розуміння навчання було обґрунтування оперативної зумовленості або методики вироблення умовного рефлексу, яка означає, що необхідно «закріплювати ту поведінку, яку ти хочеш, щоб індивід повторював знову; ігнорувати ту поведінку, яку ти хочеш, щоб індивід припинив» (Grippin, & Peters, 1984, с. 65). Основним у цій теорії є закріплення поведінки. Якщо певну поведінку чи реакцію закріплювати або винагороджувати, більш імовірно, що вона повториться знову за подібних умов. Поведінка, яка не закріплюється, більш імовірно, повторюватиметься рідше або припиниться взагалі, і в такий спосіб можна сформулювати особистість людини (Литовченко, 2017, с. 80-82).

Учений вважав, що, створюючи відповідне середовище для отримання бажаних реакцій, ми можемо контролювати людську поведінку і таким чином удосконалювати суспільство, разом з тим забезпечуючи виживання людської раси в цілому. Біхевіористи, починаючи з Б. Скіннера, беруть до уваги певні аспекти людського організму, але все ж наголошують, що саме оточення контролює поведінку, а «не певний механізм всередині індивідуума» (Grippin, & Peters, 1984, с. 71). У філософії біхевіоризму виняткове значення для виживання людства мають ретельно розроблені освітні програми. Роль викладача полягає в забезпеченні певних змін у зовнішньому середовищі, які приводять до бажаної зміни поведінки. Особливий вплив ідеї біхевіоризму мають на професійну освіту й підготовку дорослих (Merriam, & Caffarella, 1999). Найбільше це стосується планування, реалізації та оцінювання навчальної діяльності в системі розвитку людських ресурсів.

Біхевіоризм як домінуюча філософія перших десятиліть ХХ ст. поступився місцем гуманістичній філософії, яка, як і лібералізм, зародилась у вченнях грецьких і римських філософів, ідеях італійського Ренесансу та епохи Відродження ХVІІІ ст. (Merriam, & Brockett, 2007). Гуманістичні філософські ідеї мали значний вплив на розвиток гуманістичної психології, відомої під назвою «третя сила». Психологи-гуманісти заперечували ідеї детермінованості людської поведінки, проголошені біхевіористами. Вони вивчали розвиток людини, що прагне до самореалізації. До середини 1950-х рр. у працях видатних психологів А. Маслоу (Maslow, 1972), К. Роджерса (Rogers, 1983) утверджувалися гуманістичні погляди на природу людини та її навчання.

Основоположник гуманістичної психології А. Маслоу (Maslow, 1972) обґрунтував теорію мотивації людини на основі ієрархії її потреб, які він розподілив за рівнями: від найнижчих фізіологічних (голод, спрага тощо) до найвищих потреб – у любові, самоповазі та самореалізації. Забезпечення кожної наступної за рівнем потреби можливе лише за умови задоволення всіх попередніх. Науковець був переконаний у тому, що розвиток відбувається тоді, коли наступний крок уперед приносить для людини більше насолоди, радості та внутрішнього задоволення, ніж попередній,

до якого вона вже звикла і який для неї вже не цікавий. Також А. Маслоу особливо наголошував на важливості того, щоб людина у процесі свого розвитку почувалася в безпеці, була вільною від страху.

К. Роджерс (Rogers, 1983) вважав, що психологічна терапія – це процес навчання, пояснюючи таку паралель тим, що терапія, як і навчання, сприяє зростанню й розвитку особистості. Вивчаючи дорослих людей у процесі лікування, він обґрунтував дев'ятнадцять положень про поведінку особистості й прагнув застосувати їх в освіті. Так, за аналогією до своєї клієнтоорієнтованої терапії, К. Роджерс розробив концепцію особистісно-орієнтованого (learner-centered) викладання, на засадах якої побудована вся сучасна педагогіка.

У центрі гуманістичної філософії перебуває людина, яка за своєю природою є доброю, вільною, незалежною істотою, здатною самостійно обирати спосіб поведінки. Гуманісти також утверджують поняття «само», яке відображає відповідальність особистості за своє зростання, розвиток, самореалізацію на користь не лише собі, а й людству в цілому. Основні положення гуманістичної філософії повністю відповідають демократичним цінностям американського суспільства, що надають особливого значення незалежності, особистісному зростанню та саморозвитку, і на їхній основі, значною мірою завдяки діяльності Карла Роджерса, сформувалася практика сучасної освіти дорослих у США (Литовченко, 2017, с. 82).

Базуючись на принципах гуманістичної філософії та гуманістичної психології, освіта дорослих, насамперед, ставить за мету розвиток потенціалу учня, реалізує особистісно орієнтований підхід до навчання, групову роботу. Провідні педагоги для дорослих, зокрема М. Ноулз, вважають, що учень – самоспрямована особистість, яка має внутрішню мотивацію до навчання, може визначати свої освітні потреби, зміст, методи навчання, оцінювати його результати. Учитель виконує роль фасилітатора в навчанні. Він організовує та спрямовує процес навчання, створює сприятливе навчальне середовище. Андрагогіка М. Ноулза як науково-теоретичне обґрунтування освіти дорослих, за словами Д. Пратта (Pratt,

1993), базується на цінностях гуманізму, який ставить людину в центр навчального процесу, вірить у доброту людської природи, її потенціал для розвитку та самореалізації, самостійність та самоспрямованість (с. 21).

Ще однією важливою для освіти дорослих філософською течією стала критична, або радикальна, філософія, яка виникла наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. у працях П. Фрейре (Freire, 1970). Їхня діяльність вважалася «радикальною в політичному сенсі, оскільки вони використовували освіту для запровадження соціальних, політичних та економічних змін у суспільстві» (Elias, & Merriam, 1994, с. 139). Критична філософія базується на ідеях К. Маркса про те, що капіталізм створює таку класову структуру, за якої панівний клас володіє засобами виробництва і таким чином контролює й експлуатує робітничий клас. Для встановлення рівноправності в суспільстві необхідні революційні зміни в соціальній, політичній та економічній сферах. Одним із основних представників цього напрямку був П. Фрейре (Freire, 1970), який вважав освіту механізмом радикальних суспільних змін, засобом, який використовують як для визволення, так і для поневолення людини.

Радикалізм і прогресивізм об'єднує прагнення до соціальних змін, але другий, на відміну від першого, не закликає до зміни наявної системи, натомість вважає демократичний устрій у своїй основі справедливим і виступає за зміни лише з метою вдосконалення діючої системи. Представники радикальної філософії критикували освіту дорослих за надмірне захоплення інформаційними технологіями і нехтування громадською діяльністю. Науковці зазначають, що в цілому, на відміну від інших філософських течій, критична філософія не мала такого вирішального впливу на практику освіти дорослих в усьому світі, як перелічені вище філософські течії, що не дивно з огляду на те значення, якого американське суспільство надає освіченості громадян, демократичному способу життя, особистісному розвитку, ефективності й відповідальності (Merriam, Caffarella, 1999; Merriam, & Brockett, 2007).

Отже, аналіз філософських засад дає розуміння принципів, цінностей, вихідних положень, які лежать в основі освіти дорос-



лих. Він також впливає на формування політики, визначає курикулами, процесуальні особливості, сприяє взаєморозумінню між усіма учасниками процесу навчання, подальшому розвитку цієї важливої освітньої галузі.

Наші дослідження свідчать, що освіта дорослих вирізняється складністю та багатоаспектністю, що зумовлено міждисциплінарністю її теоретичних засад, які ґрунтуються на поєднанні економічних, управлінських, психологічних та педагогічних теорій і концепцій. У цьому контексті слушною є думка академіка Н. Ничкало (2008), що проблеми розвитку систем професійної освіти й навчання охоплюють великий комплекс питань, які межують із психологією, педагогікою, психофізіологією, економікою, ергономікою, соціологією, статистикою та іншими галузями наукового знання. Вони потребують дослідження на основі міждисциплінарного підходу (с. 36-37).

Наголошуючи на важливості застосування міждисциплінарного підходу до розкриття теоретичних засад освіти дорослих, підкреслимо, що він дає змогу дослідити їх глибоко, всебічно й комплексно, завдяки виявленню зв'язків між різними науками, а інтеграція ідей, концепцій, теорій сприяє більш якісному рівню їх осмислення. Саме міждисциплінарний підхід використовували до аналізу теоретичних засад розвитку освіти дорослих такі вчені, як Н. Авшенюк (2015), С. Бабушко (2015), Н. Бідюк (2009), І. Литовченко (2017), Л. Лук'янова (2017), О. Огієнко (2008), Н. Терьохіна (2015), О. Чугай (2016), Н. Пазюра (2014) та ін.

Освіта дорослих в наш час є однією із найбільш актуальних теоретичних та практичних проблем, вирішення яких дозволить розв'язати низку протиріч, що стосуються, насамперед, конкретної особистості та суспільства і держави, загалом (Старева, 2006).

У педагогіці, на думку В. Стрельнікова (2015), є багато теорій, які розкривають і характеризують основи навчання, виховання і розвитку людини, які дають теоретичні підвалини для інтенсивного навчання. Однак методологічне та теоретичне значення серед них мають ті, які відображають психологічні закономірності сприйняття і осмислення педагогічних впливів та їх результатів. До них, у першу чергу, слід віднести: теорію поетапного форму-

вання розумових дій, асоціативно-рефлекторну теорію навчання, теорію змістового узагальнення, біхевіористську теорію навчання (або привчання), гештальт-теорію засвоєння та сугестопедію (с. 59).

Отже, до теоретичних засад освіти дорослих належать психологічні й педагогічні теорії та концепції, які дають змогу розкрити механізми процесу навчання. На думку авторитетного вченого П. Кросс (Cross, 1981), недоречними є спроби розроблення теорій для окремих ситуацій, наприклад, для навчання на робочому місці чи обґрунтування певних принципів взаємодії викладачів і студентів у таких ситуаціях, оскільки вони є лише частиною освіти дорослих. Науковець наголошує, що навіть якби такі індивідуальні принципи було розроблено, використання їх для всієї системи освіти дорослих у цілому було б неможливим. Натомість необхідна загальна база знань, корисна для всіх педагогів, які працюють із дорослими. Як свідчать проаналізовані нами джерела, розвиток і функціонування освіти дорослих відбувається під впливом різноманітних теорій навчання, які базуються на різних філософських підґрунтях, а отже, передбачають різне бачення природи навчання дорослих і, відповідно, застосовують різні підходи, принципи, методи та прийоми навчання (Литовченко, 2017).

Як зазначають німецькі вчені, теорії освіти дорослих, з одного боку, використовують структурні елементи базових наук, проте з іншого, – віддзеркалюють прискорені соціально-економічні й соціально-культурні зміни. Так, на думку А. Вейман (1980), усупільненню практики освіти дорослих відповідає «наукова соціологізація її теорії» (Wittpoth, 2006, с. 20). Слід зауважити, що аналіз теорій доволі часто формує уявлення щодо їх статичності, закритості і стабільності. Проте, майже всі соціальні й андрагогічні теорії є рухливими й постійно змінюються. У цьому сенсі наведемо зауваження Й. Каде і В. Зайтер (Kade, & Seitter, 2005): «З нової науково-соціологічної точки зору наука, і разом з нею й педагогіка – не статична й виключно когнітивна система, а складний з огляду на його предметні, соціальні й часові виміри комунікативний процес» (с. 131). Як свідчить аналіз літератури

з проблеми дослідження (Б. Деві; Є. Грубер, Г. Франк, Є. Дж. Ноль, С. Нольда, В. Ленц, С. Робінсон та ін.), не існує єдиної теорії, яка б висвітлювала всі питання освіти дорослих, проте є багато теоретичних підходів. Проаналізуємо їх.

*Історично-теоретичний підхід* доцільно розпочати з праць В. Гумбольдта. Хоча нам не вдалося знайти конкретних висловлювань вченого-філософа щодо освіти дорослих, проте, як зазначають німецькі дослідники Й. Кноль і Х. Зіберт (Knoll, & Siebert, 1969), його освітні теорії значно вплинули на педагогіку дорослих. Так, В. Гумбольдт, вказують вчені, об'єднав різні філософські течії свого часу (с. 58).

Розвиток освіти дорослих з початку XIX ст. тісно пов'язаний з науковим прогресом того часу, з фундацією «науковості» суспільства. Проте, відношення між освітою і наукою завжди були дещо напруженими. Освіта передбачає розвиток людського потенціалу для гуманістичної, соціальної й екологічної діяльності. Наука має на меті, перш за все, опанування природи й управління суспільною системою. Окрім того, наука, як правило, претендує на елітарність, що не завжди співпадає з концепцією рівноправності народної освіти для всіх.

Окремі вчені й нині наголошують щодо неприпустимості популяризації науки, застерігаючи, що це приведе до тривіальності та зниження рівня пізнавальної діяльності. Вони вбачають в лінійній передачі наукових знань швидше обмеження дієздатності, ніж емансипацію дорослої людини. Разом з тим, завжди є й були вільні від упереджень і педагогічно заангажовані науковці, які розглядають відкриття університетів як демократичне завдання. На думку П. Фаультиша (Faultisch, 2003), «піонером відкритої науки» є Л.М. Хартманн (1865–1924), віденський історик, один із засновників наукової народної освіти, який першим за підтримки керівництва й правління Віденського університету сприяв створенню народних університетських курсів у багатьох містах і заснував Колегію з питань народних університетських семінарів. Л.М. Хартманн підтримував не лише відкриття університетських навчальних закладів, а й спеціальні курси для професійних цільових груп (наприклад: хімія для фотографування, електротехніка

для монтерів, торгова географія для експедиторів) з факультативними екзаменами й видачею сертифікатів. Він опікувався зміною співвідношення між теорією й практикою, взаємодією науки зі сферою трудової діяльності, разом з тим реагуючи на часто висловлювану критику щодо «екстенсивного» розвитку наукових знань, зазначаючи, що створення та розвиток народних університетських курсів можливе лише «завдяки науковій допитливості населення та захоплюючому завзятому, з яким ставляться до своєї справи викладачі» (Siebert, 2009, с. 7).

Окрему групу теоретичних підходів становить, на нашу думку, соціальна інтеграція через робочі товариства. Інтенсивною фазою освітніх теорій педагогіки дорослих став «Новий напрям» Веймарської народної освіти (1919-1933). В умовах глибокої повоєнної політичної, економічної й культурної кризи в Німеччині й Австрії, народним університетам, заснованим в 1919 р., належало підтримати демократичну реформу й нову духовну орієнтацію народу. «Новий напрям» характеризувався дистанціонуванням від авторитарних структур освіти й переходом від екстенсивної до інтенсивної передачі знань. Незважаючи на значні відмінності між вищими народними школами Німеччини, їх об'єднувала соціально-реформістська постановка мети: народна освіта повинна сприяти подоланню соціальних бар'єрів і розвитку інтеграційної культурної ідентичності. Ці реформістські ідеї підтримували Р. Ердберг, Т. Бойерле, Є. Розеншток-Хьюсі, В. Піхт, Е. Вайч, В. Флітнер, Х. Ноль (Siebert, 2009, с. 8).

Соціально-політична функція освіти активно дискутувалася в другій половині XIX ст. всередині соціал-робітничого руху. Теоретичні засади «Нового напрямку» формулювались не лише через педагогічні цілі, а й опрацьовувались через участь у подальшій освіті, випробувалася дидактично-методична модель «Орієнтація на учасників навчання». Робочі товариства стали освітньо-інтенсивним методом і водночас соціально-інтегруючим проектом «товариством робітників фізичної й розумової праці, обміну досвідом, форумом демократичних дискусій, зародком нової культурної ідентичності» (Zeuner, 2001, с. 31-32).

Виникали значні розбіжності та суперечності не лише всередині «Нового напрямку» (Р. Ердберг), а й серед представників «Віденського методу» (Л. Хартманн). Так, Л. Хартманн дотримувався нейтралітету й наукової об'єктивності, оскільки вважав, що ідеалом народної освіти може стати так звана поверхова освіченість (напівосвіченість). Окрім того, він звинувачував народних просвітителів (Volksbildner) «Нового напрямку» у надмірному опікуванні (Zeuner, 2001, с. 31-32).

Гуманітарно-наукові теорії інтерпретують освіту дорослих як «втільнення культурних значущих ідей», які можуть бути розкриті через розуміння їх змісту. Всезростаючий інтерес до гуманітарно-герменевтичних зразків мислення безпосередньо пов'язаний з кризою індустріального модерну і її культурно-песимістичним тлумаченням (Dewe, Frank, & Hüge, 1988, с. 123).

Теорії соціалізації поєднують соціологію й освіту дорослих, де під соціалізацією розуміється: процес усупільнення індивіда впродовж життя; соціальна позиція особистості в рамках існуючих протиріч з середовищем; активне оволодіння культурною спадщиною в формі цінностей, норм, різноманітних структур.

Таким чином, можемо припустити, що соціалізація дорослих є ширшим поняттям, ніж освіта дорослих. Вона охоплює суспільні процеси й структури, які впливають на мислення, відчуття й дії. За останні десятиріччя період соціалізації індивіда значно збільшився й не обмежується молодим віком, що трактується як пожиттєва соціалізація.

До соціально-наукових і культурно-теоретичних підходів Б. Деве, Г. Франк, В. Хьюдж відносять науково-теоретичні перспективи тлумачення з провідною роллю щоденного пізнання й теорію поведінки П. Бурдье, зазначаючи, що «поведінка – це система правил, яка описує характерні культурні конфігурації зразків мислення, дії, класифікації». Теоретичний огляд Б. Деве, Г. Франка, В. Хьюджа є характерним для 1970-х рр., коли в педагогічному дискурсі панували суспільні теорії і в центрі уваги знаходились суспільні структурні питання.

Сьогодні актуальними завданнями освіти дорослих є визначення символічної взаємодії й релевантності тем для цільових груп;

виокремлення взаємодій, які мотивують або гальмують навчальний процес; роль викладача у процесі навчальних взаємодій.

Практично-іманентні теоретичні підходи. Над типологізацією теоретичних підходів у сфері освіти дорослих з 1970-х рр. працював Х. Зіберт. Використовуючи індуктивний метод (аналіз офіційних експертних висновків, навчальних планів і робочих програм, що давали інформацію про зміст і функції освітньої роботи, дослідник визначив «профілі» освітньої роботи, типові теоретично-практичні зразки й освітньо-політичні проекти. Порівняння ним так званих профілів і визначення відмінностей між ними, уможливило виокремлення шести теоретичних площин: наукові й пізнавально-теоретичні основи; суспільно-теоретичні припущення/гіпотези; антропологічні передумови; освітні й навчально-теоретичні передумови; макродидактика (планування програм); мікродидактика/методика.

Окрім того, варто зазначити, що дуалізм професійної й загальної освіти втратив значення. Сучасними виявилися інтегративні, орієнтовані на соціальні й особистісні компетентності освітні програми. Інтегративна освіта дорослих при прогресуючій дезінтеграції в умовах міжкультурного суспільства набувала в другій половині ХХ ст. термінового характеру, про що свідчать не лише соціокультурні й соціально-економічні глобальні зміни, а й емпіричні результати наукових досліджень. Це, зокрема, нові дослідження Б. Розенбладта й Ф. Білгера щодо участі в подальшій освіті, Х. Барца й Р. Тіпельта про різноманітні освітні інтереси у соціальному середовищі, К. Ширсманн про самокероване навчання й інформальну навчальну діяльність.

Окрему групу підходів становлять наукові теорії освітніх концепцій. Так, П. Фаульгиш вирізняє в подальшій освіті (*Weiterbildung*) науково-теоретичний підхід до освіти дорослих. Він розрізняє п'ять науково-теоретичних «основних позицій», які різнобічно обґрунтовують освіту впродовж життя: герменевтично-феноменологічна; емпірично-аналітична; критично-теоретична; конструктивістська; прагматична. Професіоналізація освіти дорослих, на думку П. Фаульгиш, все більше спонукала до проведення досліджень. «Емпіричні дослідження щодо навчання й використання

дослідно-статистичних методів стали конкурувати з пропагованою Х. Роттом (1962) реалістичним поворотом від педагогіки до освіти дорослих» – зазначає П. Фаультиш (Faultisch, 2003).

В освітньо-теоретичній дискусії велика увага приділялась загальній освіті людини. Просвітницька педагогіка наголошувала на придатності й користості виховання. Науковці-педагоги, представники гуманітарної педагогіки, Г. Кершенштайнер, Е. Шпрангер, Т. Літт обґрунтовували відмінності між загальною і професійною освітою. Водночас, у багатьох публікаціях з освіти дорослих впродовж до 1960-х років власне освіта є полівалентною й такою, що не має чіткої мети.

Визнанню педагогіки дорослих сприяло створення «Німецької колегії з виховання й освіти». Члени колегії Ф. Боринські, Г. Піхт, Е. Венігер намагались поєднати ідеалістично-неогуманістську освітню традицію з викликами сучасного індустріального суспільства. Вони виступали за синтез загальної освіти з професійною. Надзвичайно важливий висновок щодо ролі безперервної освіти дорослих було зроблено Д. Мертенс. Зокрема вчений виходить з припущення, що зміст навчання швидко застаріває, а ключові кваліфікації є порівняно довготривалими здібностями, які можуть бути використаними стосовно змінного змісту й завдань.

О. Барабаш (2011) пропонує поділити на кілька категорій теорії навчання дорослих, які широко використовуються на практиці: інструментальне навчання (когнітивні, біхевіористичні, гуманістичні теорії); самостійне навчання; емпіричне навчання; трансформативне навчання; ситуативне пізнання. Зрозуміло, що цей перелік не є вичерпним. А тому з метою організації конструктивного навчального середовища для дорослих учнів необхідно досліджувати теоретичні основи навчання дорослих, вивчати його основоположні принципи та специфіку (с. 9).

Зокрема, ситуативне навчання, за Лейвом (Lave, 1998), відбувається від певної структури автономної діяльності з резервним копіюванням до соціальної та психологічної підтримки. Іншим варіантом цієї теорії є «когнітивне учнівство» (Collings, Brown, & Newman, 1989), де навчання може бути успішним, роблячи доку-

менти під керівництвом педагога, який навчає учня, як досягти своїх цілей (Giannoukos, & Besas, 2015). Відтак навчання перетворюється з лінійного на *інтерактивний, нелінійний процес підготовки*, при якому студент може і повинен діяти з гнучкістю в межах різних джерел інформації та знань (Matsagouras, 2009, с. 78-82).

Натомість самостійне (самоскероване) навчання особливо зосереджено на окремому учневі. Важливе місце серед цих самоскерованих теорій займає андрагогіка... Вона є популярною теорією в освіті та навчанні дорослих. Проте, навчання дорослих виходить за рамки, що описуються андрагогікою, оскільки в ній недостатня увага приділяється *рефлексії та (зовнішній) мотивації*. Цю проблему, на думку Ю. Абела (Abela, 2009), може вирішити *теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова*, тому що забезпечує чільне місце рефлексії, сприяє більшому розумінню впливу вчителя у ролі каталізатора мотивації; заохочує до застосування менш традиційних методів навчання, у тому числі роботу в малих групах та рефлексивну практику; підкреслює необхідність знань, навичок та ставлень у набутті компетентності до викладання, або, принаймні, здатності діяти в якості будівельного блоку у напрямку досягнення такої мети (с. 11-13).

Зауважимо, що сучасні теорії навчання, зазвичай, ґрунтуються на міждисциплінарному підході й поєднують ідеї, висновки та положення не лише педагогічних, а й філософських, психологічних, управлінських теорій. На думку вчених (Ш. Мерріам і Р. Каффарелла (Merriam, & Caffarella, 1999), П. Кросс (Cross, 1981), М. Чаудері (Chowdhury, 2006) та ін.), основними напрямками розвитку сучасних теорій навчання є біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, гуманізм, а також розвивальне навчання та соціальне навчання. Проте впровадження інноваційних інформаційних технологій зумовило появу нових теорій навчання, зокрема, «навчання, заснованого на мультимедіа», яке спрямоване на розвиток слухового та зорового досвіду одночасно, «кооперативного навчання», «компетентнісного навчання» (Тагунова, 2013). Водночас із появою нових провайдерів освіти виникають теорії навчання, спрямовані на врахування потреб та здібностей тих, хто навчається, наприклад, «теорія стилів навчання» Д. Колба (Kolb, 1984), яка розглядає нав-



чання як набуття абстрактних концепцій, розвиток здатності використовувати знання й навички в нових ситуаціях, уміння набувати новий досвід. З огляду на те, що практика сучасної освіти дорослих – це складне, комплексне явище, цілком природно, що воно ґрунтується на теоріях навчання, які сформувалися під впливом одного або одночасно кількох визначених вище напрямів.

Одним із основних таких напрямів є біхевіоризм. Як зазначає П. Кросс (Cross, 1981), незважаючи на те, що його положення певною мірою розходяться з поширеним у практиці освіти дорослих особистісно-орієнтованим підходом, ідеї біхевіоризму лягли в основу одного з найбільших сегментів освіти дорослих – корпоративної освіти. Значна частина програм виробничого та професійного навчання, особливо модулів самостійного навчання, будуються відповідно до принципів, обґрунтованих ученими-біхевіористами. Л. Срінівасан (Srinivasan, 1983) виокремлює такі основні характеристики цих навчальних матеріалів: мета навчання повинна бути чітко визначена за допомогою конкретних термінів, якими оперує біхевіоризм; завдання мають бути ретельно проаналізовані та сформульовані відповідно до бажаної кінцевої поведінки; змістовий матеріал необхідно розбивати на частини, які легше опанувувати поетапно; кожна частина розробляється з метою заохочення студентів до самостійного навчання й передбачає відкрити відповідь учня (наприклад, заповнення пропусків або вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів); матеріали повинні містити засоби для негайного оцінювання, щоб учень знав, чи його відповідь правильна, і розумів, яким темпом він просувається в навчанні; виклад змісту та вправи й завдання повинні мати певну послідовність, щоб процес навчання сприяв опануванню матеріалу; успішне закінчення кожного етапу й комплексу етапів має містити певні винагороди та стимули; відповідальність за навчання покладається на матеріали як інструмент навчання, а не на інструктора, лідера чи фасилітатора (Литовченко, 2017, с. 95).

Ідеї біхевіоризму набувають швидкого поширення в комп'ютерному навчанні, самостійній роботі та інших сегментах традиційної освіти, а загальна ефективність для навчання вмоти-

вованих, самодисциплінованих дорослих учнів сприяє їхньому поширенню в освіті дорослих. Загальні принципи біхевіоризму простежуються у більшості корпоративних програм, де навчальне завдання розбивається на частини або запитання, на які є «правильна відповідь» і винагорода за неї. Така винагорода, відповідно до поглядів біхевіористів, забезпечує здійснення навчання й повторення бажаної поведінки (Cross, 1981, с. 233). Відповідно до теорій біхевіоризму, навчання – це зміна поведінки, яка є реакцією на зовнішні подразники. Отже, завдання викладача полягає в забезпеченні змін у зовнішньому середовищі, які сприяли б закріпленню бажаної поведінки.

До біхевіористського напрямку належить теорія асиміляції (assimilation theory) (Leavitt, 2011). Представники цієї теорії розглядають навчальний процес як такий, що складається з трьох стадій: отримання знань, формування й розвиток навичок; обмін знаннями та поширення їх в організації; застосування отриманих знань у нових ситуаціях. Таке бачення навчального процесу як такого, що має видимі, вимірювані результати, спрямовані на практичне використання, беззаперечно свідчить, що основним філософським підґрунтям цієї теорії є біхевіоризм.

Розглянемо психологічну теорію підсилення мотивації (reinforcement theory), яку слід розглядати в контексті біхевіоризму і яка стверджує, що люди вмотивовані виконувати або уникати певної поведінки через наслідки такої поведінки в минулому (Skinner, 2000). Підсилення може бути позитивним або негативним. Позитивне підсилення – це приємні наслідки певної поведінки. Негативне підсилення – це усунення неприємних наслідків. Як стверджує Р. Ноу (Noe, 2010), у навчанні теорія підсилення мотивації передбачає, що тренер повинен визначити, які наслідки учень вважає найбільш позитивними та найбільш негативними перед тим, як він почне отримувати знання, набувати бажаної зміни поведінки або вдосконалювати навички. Учень повинен розуміти, як його навчання пов'язане з цими наслідками. Розрізняють кілька типів корисних результатів участі у навчальних програмах, наприклад, отримані знання й навички можуть полегшити роботу і зробити її більш цікавою, у процесі навчання учні мають можли-

вість познайомитися зі своїми колегами, які можуть стати багатим джерелом для навчання, у них з'явиться перспектива просування по службі, відкриються нові кар'єрні можливості (Noe, 2010).

Проте, незважаючи на особливий вплив ідей біхевіоризму на розвиток професійної освіти дорослих, із розвитком психології цей напрям починає зазнавати суттєвої критики з боку частини науковців. Так, у середині ХХ ст. сформувався напрям когнітивізму, одним із перших теоретиків якого став представник гештальтпсихології Б. Боуд (Bode, 1929), який у праці «Conflicting psychologies of learning» висловив незгоду з постулатами біхевіористів про те, що пояснити процес навчання людини можливо лише за допомогою її дій, поведінки та окремих подій, що з нею відбуваються. У центрі уваги когнітивізму – процеси розуміння, мислення, запам'ятовування. З позицій цього філософського напрямку, учень здатний активно обробляти й критично осмислювати отриману інформацію.

Основоположною в гештальтпсихології є ідея про те, що первинні цілісні структури (гештальти), які практично не впливають із компонентів, що їх утворюють, тому будь-яке явище слід розглядати як ціле, а не окремі частини чи події. Гештальтпсихологи зробили значний внесок у теорію когнітивізму, зокрема своїми ідеями про пізнання, розуміння, здатність проникати в сутність. Представники цього напрямку вважають, що «людський розум – не просто пасивна система обміну, куди надходять стимули і звідки виходять відповідні реакції. Натомість думаюча людина інтерпретує відчуття й осмислює події, з якими стикається її свідомість» (Grippin, & Peters, 1984, с. 76). Навчання – це переосмислення особистого досвіду людини заради того, щоб зрозуміти стимули, які надходять із зовнішнього середовища. Б. Гергенган (Hergenhahn, 1988) дає таке визначення навчального процесу з погляду гештальтпсихології: «Навчання для гештальтпсихолога – це когнітивний феномен. Організм починає «бачити» рішення після обдумування проблеми. Учень думає про всі складові, необхідні для вирішення проблеми, і складає їх разом (когнітивно) спочатку одним способом, потім іншим, доки проблема не розв'язується. Розв'язання приходить раптово, як осяяння. Проблема може існувати лише

у двох станах: (1) невирішена та (2) вирішена; проміжного стану чи часткового розв'язання немає» (с. 252). Отже, основна відмінність між когнітивізмом та біхевіоризмом полягає в локусі контролю над навчальною діяльністю. За теоріями когнітивістського спрямування, він у самому учневі; за біхевіористськими теоріями, – у зовнішньому середовищі (Merriam, & Caffarella, 1999).

Серед визначних учених-когнітивістів, чії ідеї зробили основний внесок у розуміння навчання дорослих, був Ж. П'яже (Jean Piaget), який одним із перших виступив проти традиційного біхевіористського учителя-орієнтованого підходу до навчання. За його спостереженнями, дорослі учні краще навчаються тоді, коли знання здобувають у процесі дослідження та експериментування, а не під час пасивного сприйняття інформації від учителя (Piaget, 2002). Частина представників цього напрямку вважає когнітивні структури важливим елементом навчання, стверджуючи, що воно має сенс лише у тому разі, якщо пов'язане з уже існуючими поняттями в когнітивній структурі людини. Інші, зокрема Р. Брунер (Bruner, 1965), навпаки, наголошують, що навчання відбувається завдяки відкриттю, яке, за його словами, є трансформацією отриманої інформації, що дає змогу вийти за межі очевидного й прозріти. Значимість теоретичних положень Р. Брунера для освіти дорослих відзначив видатний американський педагог для дорослих М. Ноулз (Knowles, 1984), який, зокрема, звертав увагу на розуміння Р. Брунером навчання як акта, що передбачає «три майже одночасні процеси: отримання нової інформації; трансформацію або процес обробки знань для застосування їх у розв'язанні нових завдань; 3) оцінювання або перевірку того, чи оброблена інформація підходить для виконання завдання».

Ще один відомий американський науковець у галузі освіти дорослих Дж. Кідд (Kidd, 1978) відзначає значний вплив учених-когнітивістів Р. Гейна, Л. Бріггса й У. Вейгера (Gagne, Briggs, & Wager, 1992) на «навчання навчатися», яке полягає в отриманні знань і навичок ефективного навчання у будь-якій навчальній ситуації. Вони виокремлюють вісім різних типів набуття знань: сигнальне навчання, стимул-реакцію, моторне навчання, вербальну асоціацію, дискримінаційне навчання, концептуальне навчання, вивчен-

ня правил, розв'язання проблем. Для кожного типу характерні свої технології та процедурні особливості. У цілому, «з погляду когнітивізму, метою навчання є не так передача інформації, як заохочення до створення нових знань і розвиток метакогнітивних процесів судження, організації та набуття нової інформації». На відміну від біхевіоризму, когнітивізм концентрує основну увагу не на зовнішніх проявах, таких, як поведінка людини, а на внутрішніх розумових процесах, зокрема, на тому, як людський розум осмислює стимули зовнішнього середовища, як він обробляє, зберігає та вилучає інформацію, як на ці процеси впливає старіння (Merriam, Caffarella, 1999).

До теорій освіти дорослих, що базуються на засадах когнітивізму, належить теорія обробки інформації (information processing theory), яка вивчає механізми відбору інформації людиною, засвоєння і подальше її використання для ухвалення рішень та управління своєю поведінкою. Ця теорія вивчає когнітивні здібності й поведінку людини, використовуючи поняття з галузі обчислювальної техніки. Простежується також певний зв'язок із традиціями біхевіоризму, хоча експерименти здійснюються не на тваринах, а на людях, а внутрішні процеси пов'язують із зовнішніми чинниками впливу на поведінку (Noe, 2010). Психологи, що працюють у цьому напрямі, стверджують, що інформація, яку отримує учень, зазнає певних трансформацій у мозку людини (Gagne, Briggs, & Wager, 1992; Howell, & Cooke, 2006). Процес обробки інформації починається, коли зовнішній сигнал або стимул (наприклад, звук, запах, дотик, зображення) надходить до рецепторів (вуха, ніс, шкіра, очі). Цей сигнал зберігається в короткостроковій пам'яті, а потім трансформується й кодується для зберігання в довгостроковій пам'яті. Далі в пам'яті відбувається процес пошуку, під час якого формується реакція на сигнал або стимул. Ця реакція пов'язана з одним із п'яти результатів навчання: вербальною інформацією, когнітивними, моторними, інтелектуальними навичками та вміннями, ціннісними орієнтаціями. Останньою у цьому ланцюзі є зворотна реакція, яка надходить із зовнішнього середовища. Таким чином, учень отримує оцінювання результатів

свого навчання, яке може надходити від іншої особи або здійснюватися самим учнем внаслідок його спостережень за результатами своїх дій. Позитивне оцінювання забезпечує підкріплення умовного сигналу про те, що поведінка є бажаною і повинна зберегтися в довгостроковій пам'яті для використання в подібних ситуаціях.

Теорія обробки інформації не лише зосереджується на внутрішніх процесах, необхідних для того, щоб збирати, зберігати, вилучати сигнали та реагувати на них, а й показує, яким чином зовнішні події можуть впливати на навчання (Ное, 2010). До таких подій належать: зміни інтенсивності або частоти стимулів, які впливають на увагу; надання учневі інформації про поставлені завдання з метою створення у нього відповідних очікувань; удосконалення перцептивних характеристик матеріалу (стимулу), привертання уваги учня до певних його рис; вербальні інструкції, картинки, діаграми та карти, які є своєрідними способами кодування змістового матеріалу для того, щоб він зміг зберігатися в пам'яті; змістовий навчальний контекст (приклади, проблеми), який полегшує кодування; демонстрація або вербальні інструкції, які допомагають учневі обрати правильну відповідь (Gagne, Briggs, & Wager, 1992, с. 96).

До теорій когнітивного спрямування також належить теорія емпіричного навчання (*experiential learning theory*), обґрунтована Д. Колбом (Kolb, 1984). Ця теорія мала значний вплив на розвиток навчання в організаціях. У її основі лежить положення про те, що навчання відбувається шляхом набуття і трансформації досвіду. Цикл навчання складається з чотирьох стадій, які автор називає конкретним досвідом, абстрактною концептуалізацією, рефлексивним спостереженням, активним експериментуванням. Перші дві стадії передбачають набуття досвіду, останні дві – його трансформацію (Kolb, 1984). Це означає, що у процесі навчання учень спочатку отримує новий досвід, який спонукає його до спостереження й рефлексії, потім засвоюється у формі теоретичних уявлень і нарешті дає поштовх до нового способу дій та поведінки.

Поєднання рис біхевіоризму й когнітивізму характерне для теорій соціального навчання, які наголошують на взаємозв'язку та взаємовпливі навчання людини та її соціального середовища,

стверджують, що людина навчається в соціумі, спостерігаючи за поведінкою інших. У 1940-х роках, коли з'явилися перші праці, які обґрунтовували навчання за допомогою спостереження, вплив біхевіоризму переважав (Merriam, & Caffarella, 1999). Зокрема, Н. Міллер і Дж. Доллард (Neal Miller and John Dollard) стверджували, що навчання відбувається не лише за допомогою спостереження. Не менш важливим, на думку цих науковців, є імітація та закріплення побаченого.

З розвитком цього напрямку в 60-х роках ХХ ст., зокрема з появою праць А. Бандури (Albert Bandura), спостерігається послаблення впливу ідей біхевіоризму (Merriam, & Caffarella, 1999). А. Бандура (1995) вивчав когнітивні процеси, задіяні під час спостереження і, на відміну від своїх попередників, заперечував роль імітації у процесі навчання. Він стверджував, що навчання відбувається за допомогою спостереження поведінки інших людей та її наслідків для спостерігача. Також науковець обґрунтовував поняття саморегуляції, доводячи, що «люди можуть до певної міри регулювати свою поведінку, уявляючи ймовірні наслідки» (с. 392). Учення А. Бандури має важливе значення в контексті розвитку освіти дорослих, оскільки воно розглядає поведінку як засіб взаємозв'язку людини та її середовища, обґрунтовуючи, що своєю поведінкою людина впливає на навколишнє середовище, яке, у свою чергу, впливає на те, як людина поводиться (Bandura, 1995). Теорії соціального навчання також пояснюють мотиваційні фактори в навчанні дорослих, роль суспільства, сутність наставництва.

На засадах соціального навчання також ґрунтується теорія цільової орієнтації (goal orientation theory), яка, крім того, тісно пов'язана з ідеями когнітивізму. У цій теорії переважають дві основні течії: одна з них стосується мети, пов'язаної з навчанням заради отримання нових знань та вмінь, інша – з навчанням заради підвищення продуктивності праці (Noe, 2010). Цільова орієнтація визначає мотивацію учня, кількість зусиль, які він докладе до навчання. Учні, орієнтовані на розширення знань та вмінь, приділяють більшу увагу поставленим завданням і навчаються більше заради самого процесу навчання, використовуючи складніші стратегії, ніж ті, хто орієнтується на підвищення ефективності та про-

дуктивності й навчається заради покращення результатів роботи. Науковці пропонують різні способи створення в учнів орієнтації на навчання, зокрема, постановку цікавих, мотивуючих завдань, експериментування з новими практико-орієнтованими методами навчання, усунення конкуренції між учнями, надання їм можливості експериментувати з новими знаннями й навичками, робити помилки у процесі навчання (Литовченко, 2017, с. 99).

Проте, крім цих двох основних течій, у теорії цільової орієнтації є й інші. Одна з них, зокрема, вивчає зовнішню мотивацію до навчання і обґрунтовує, що учні з такою мотивацією навчаються заради отримання певної видимої винагороди або задля уникнення певного видимого покарання. Ще одна течія вивчає соціальну цільову орієнтацію і розглядає мотиви соціального та міжособистісного характеру, які спонукають людей до навчання, наприклад, бажання задовольнити певну особу або групу осіб чи отримати їхнє схвалення або прагнення до певної соціальної взаємодії.

Серед теорій, які стосуються мотиваційного аспекту навчання, Р. Ноу (Noe, 2010) також виокремлює теорії потреб (need theories), оскільки вони базуються на визначенні потреб людини, які спонукають її до дій. Ці теорії також слід розглядати в контексті теорій соціального навчання. Вони дають змогу пояснити, яку цінність людина вбачає у досягненні результатів навчання. Потреба виникає тоді, коли на певному етапі людина відчуває потребу в чомусь, чого їй не вистачає, і це мотивує її до певних дій. Теорії потреб А. Маслоу (Abraham Maslow) та К. Алдерфера (Clayton Alderfer) зосереджують увагу на потребах трьох рівнів: фізіологічних, потребах у міжособистісних стосунках, потребах у самореалізації. Ці вчені обґрунтували ієрархію потреб людини й довели, що люди спочатку задовольняють потреби найнижчого рівня і лише після цього намагаються задовольнити потреби вищого рівня (Литовченко, 2017).

Теорії потреб мають безпосередній вплив на розвиток освіти дорослих. Вони стверджують, що тренер може мотивувати учнів до навчання лише у тому разі, якщо він чітко визначає їхні потреби й показує їм, яким чином запропонована навчальна програма може їх задовольнити. Ці теорії також наголошують, що без за-



доволення базових потреб, наприклад, потреби в безпеці, людей неможливо мотивувати навчатися.

З мотиваційним аспектом навчання також пов'язана теорія очікувань (*expectancy theory*), яка належить до теорій соціального навчання й особливо близька до вчення А. Бандури про самоефективність як головну детермінанту людської поведінки. Теорія очікувань стверджує, що поведінка людини зумовлена трьома факторами: очікуванням успіху, засобами та привабливістю очікуваних результатів (Vroom, 1995). Переконання в тому, що існує зв'язок між намаганням виконувати певні дії та фактичним їх виконанням, який називається очікуванням успіху. Відповідно до цієї теорії, розуміння того, що виконання певної дії (наприклад, участь у програмі професійного навчання) пов'язане з конкретним результатом (наприклад, можливість краще виконувати свої функціональні обов'язки на робочому місці) називається засобом. Привабливість очікуваних результатів визначається цінністю, яку вони мають для людини (наприклад, наскільки покращене виконання функціональних обов'язків важливе для людини). Отже, навчання найбільш ефективно тоді, коли учні очікують успіху, тобто вірять у свої можливості, зокрема в те, що вони здатні успішно опанувати програму; коли вони розуміють, що їхнє навчання є засобом досягнення конкретних результатів, таких, як підвищення професійного рівня, збільшення заробітної платні, зростання авторитету в колективі; коли результати навчання є привабливими, тобто мають цінність для учнів (Noe, 2010).

Виокремлюють також теорії, які стосуються мети навчання і також базуються на ідеях двох філософських напрямів: когнітивізму та соціального навчання (Noe, 2010). Однією з них є теорія постановки мети (*goal setting theory*), яка базується на тому, що поведінка людини є результатом її намірів та усвідомлення нею певної мети (Locke, & Latham, 1990). Мета визначає поведінку людини, спрямовуючи її енергію, увагу та зусилля впродовж певного часу та мотивуючи людину до розроблення стратегій для її досягнення. Відповідно до результатів досліджень, чітко сформульовані складні завдання приводять до кращих результатів навчання, ніж нечітко сформульовані й нескладні завдання.

Ще одним чинником покращення показників навчання є відданість меті й самовіддача. Проте мета не повинна бути занадто складною, оскільки в такому разі вона не сприятиме повній самовіддачі учня. У навчанні дорослих теорію постановки мети використовують у розробці навчальних програм та поурочних планів. Відповідно до цієї теорії, ефективність навчання підвищується, якщо перед учнями поставлено конкретну стимулюючу мету й завдання. Плани занять також ставлять мету навчання, зазначаючи, яким чином учень повинен буде продемонструвати результат, як навчання буде здійснюватися, який рівень виконання вважатиметься задовільним (Ное, 2010).

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують гуманістичні теорії навчання, які найбільше відповідають природі освіти дорослих. Саме гуманістичні теорії та підходи до освіти дорослих (М. Бубер, М. Ноулз, Дж. Мезіров, К. Роджерс та ін.) є більш доцільними у теорії і практиці навчання дорослих, оскільки вони «зміцнюють ідеал дорослого життя, кваліфікують довіру до дорослого учня, його потенціалу та позитивних тенденцій...», зосереджують значну увагу на освітньому ефекті і, в більш загальному плані, на ефекті розвитку в учня педагогічних відносин, що розгортаються у трьох помітних фазах: 1) встановлення довіри з боку дорослого учня, яка може незабаром траплятися або навіть зникати; 2) зростання обізнаності, коли учень спроможний виявити певні рівні власного досвіду; 3) створення атмосфери більшої взаємності між дорослим учнем і педагогом (Mearns, & Thome, 1996, с. 42).

Як зазначає П. Кросс (Cross, 1981), середовище освіти дорослих історично та структурно більш демократичне й менш авторитарне, ніж традиційна освіта. В освіті дорослих прийнято вважати, що учень навчається добровільно, вивчає лише те, що хоче, незалежно від того, чи відповідає його навчання визнаним стандартам. Йому не ставлять оцінок, він не складає іспитів, за які отримує винагороди чи покарання. Представники гуманістичного напрямку стверджують, що потреба навчатися властива людській природі, необхідно лише створити сприятливе середовище для підтримки й заохочення дорослого учня до навчання. Усі навчаль-

ні ресурси перебувають у вільному доступі. Учень має можливість сам вибирати матеріали відповідно до того, що і яким чином він хоче вивчати. Немає традиційного оцінювання змісту та якості освіти (с. 228).

Гуманістичні традиції також знайшли своє відображення в ідеї навчальних контрактів, яка набула широкої популярності в середині шістдесятих років минулого ст. й була теоретично обґрунтована М. Ноулзом. Вагомий внесок у розвиток гуманістичної теорії навчання зробив ще один американський учений А. Таф (Allen Tough), який одним із перших обґрунтував самоспрямоване навчання дорослих. Результати його досліджень свідчили про те, що люди, зазвичай, прагнуть отримати від навчання певну користь, наприклад, задовольнити цікавість, насолодитися змістом навчання, виготовити щось, поділитися знаннями з іншими тощо. А. Таф (Tough, 1979) також дійшов важливого висновку про те, що навчання – це дуже поширена діяльність серед дорослих, якою серйозно займається майже кожна людина щонайменше раз або двічі на рік. Досліджуючи, що і як вивчають дорослі, коли вони самі спрямовують процес свого навчання, А. Таф підтвердив положення вчених-гуманістів про необхідність підтримки й фасилітації навчання дорослих як природного процесу та неприпустимість авторитарного підходу до нього.

Гуманістичні ідеї мали визначальний вплив на розвиток освіти дорослих. Яскравим відображенням цього є доповідь ЮНЕСКО «Навчатися бути», у якій наголошується на пріоритетності особистісно-орієнтованого навчання, яке дає змогу надати учневі «все більшої свободи у процесі набуття зрілості, щоб він міг самостійно вирішувати, що він хоче вивчати, а також, як і де він хоче це робити» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama, & Ward, 1972, с. 220).

Особливе місце з-поміж теорій, що мали вирішальний вплив на освіту дорослих, посідає теорія андрагогіки, яка базується на засадах гуманізму й виникла у відповідь на нагальну потребу розуміння особливостей навчання дорослих людей. Значний внесок у розвиток андрагогіки зробили педагоги-психологи Е. Торндайк, які ще в першій половині ХХ ст. науково підтвердили, що з рока-

ми дорослі не втрачають здатності до навчання та мають здібності й інтереси, які відрізняють їх від дітей. Проте засновником та головним теоретиком андрагогіки вважають видатного американського педагога в галузі освіти дорослих, науковця, громадського діяча М. Ноулза (Knowles, 1980), який назвав її «мистецтвом та наукою допомоги дорослим у навчанні» на противагу педагогіці як мистецтву та науці допомоги дітям у навчанні (с. 43).

Водночас Дж. Мезіров (Mezirow, 2007) стверджує, що «... теоретизування і систематизація визвольної-критичної освіти і навчання дорослих (по відношенню до знань, ідеалів, філософії, цілей, принципів, методів та технічних прийомів), сприяє професіоналізації тренерів, призводить до більш глибокого усвідомлення багатовимірного характеру подвійної ролі шкільного вчителя/тренера дорослого...» (с. 68).

Зауважимо, що, наприклад, у Грецькій Республіці найбільш ефективними вважаються саме гуманістичні теорії та підходи до освіти дорослих; *теорія самоскерованого навчання*; *каскадний підхід* до організації значного обсягу навчальної діяльності, а також *теорія андрагогіки М. Ноулза* й *трансформативного навчання Дж. Мезірова*. У цьому контексті найбільш інноваційним та ефективним виявився каскадний підхід до організації значного обсягу навчальної діяльності, тобто застосування *каскадної або мультиплікаційної моделі* та її різних варіацій у галузі освіти дорослих Грецької Республіки (Karalis, 2016, с. 104-105).

Патріція Кросс (Cross, 1981) пише: «... якщо освіта дорослих ... є окремою галуззю дослідження, то саме *дорослі* учні роблять її такою, і одна з найвідоміших теорій освіти дорослих починається з тези про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіка)» (с. 222). Як бачимо, теорії гуманістичного спрямування, на відміну від теорій біхевіоризму та когнітивізму, не обмежують свого бачення навчання лише механічними процесами зміни поведінки чи процесами пізнання. Натомість вони враховують особливості людської природи, емоції, почуття, потенціал людини. Велике значення в навчанні має мотивація, можливість вибору, відповідальність дорослої людини.

Важливе значення для розвитку освіти дорослих мали теорії розвивального навчання, зокрема їхні положення про різні рівні, ступені або стадії розвитку людини, які вона проходить впродовж свого життя. Такі стадії вважаються універсальними, неминучими й незмінними для всіх, і розвиток людини полягає в переході від однієї стадії до іншої. Послідовність стадій незмінна, однак темп розвитку залежить від середовища, у якому живе людина. Оскільки теоретики цього напрямку надають особливого значення середовищу існування, то освіту вони вважають вирішальним чинником переходу людини до вищої стадії розвитку. Водночас вони наголошують, що без освіти розвиток індивіда може зупинитися на початкових стадіях або сильно загальмуватися, створюючи тим самим значні проблеми для нього. Учені також зауважують, що лише незначна кількість людей досягає найвищих ступенів розвитку, тоді як більшість залишаються на найнижчих. Наголосимо на тому, що теорії розвивального навчання мають спільні риси з гуманістичними теоріями, оскільки вони також надають великого значення сприятливому для навчання середовищу, забезпеченню учнів великою кількістю навчальних ресурсів. Проте, на відміну від педагогів-гуманістів, які надають учневі широку свободу вибору в навчанні, прихильники розвивального навчання, здебільшого, самі визначають, які види навчання найбільше сприяють переходу до вищих стадій розвитку.

За словами П. Кросс (Cross, 1981), «у навчальному середовищі для них головне – це життєві виклики та стимуляція, тоді як для гуманістів найголовніше – прийняття й заохочення» (с. 230). Звернімо увагу, що життєві виклики, по суті, є соціальними завданнями, які постають перед людиною впродовж її життя, наприклад, одруження, народження дитини, зміна роботи, вихід на пенсію тощо. Саме необхідність відповідати на такі виклики, на думку представників цього напрямку, стимулює дорослих людей до навчання, а також зумовлює час, коли вони найбільше готові приступити до нього. У цьому вбачаємо ще одну відмінність теорій розвивального навчання від гуманістичних теорій, які стверджують, що навчання – природна схильність людини й додаткові стимули їй не потрібні (Литовченко, 2017, с. 93).

Відомими представниками цього напрямку є Дж. Мезіров (Mezirow, 1978), який обґрунтував теорію трансформаційного навчання (теорію перспективної трансформації), П. Фрейре (Freire, 1970), засновник критичної педагогіки, та Л. Далоз (Daloz, 1990), який досліджував розвивальний характер формальної освіти дорослих. Так, Д. Мезіров (Mezirow, 1978) розглядає навчання як накопичення нових знань, які у певний момент можуть трансформувати попередні знання й перетворити їх у нову якість на основі особистого досвіду дорослої людини. Результатом розвивального навчання є кардинальні внутрішні зміни в людині, її світоглядних позиціях, способі поведінки, отже, воно має кардинальний вплив на формування особистості й подальше життя людини. Завдяки трансформаційній природі навчання відбувається особистісне зростання й розвиток індивіда.

Натомість П. Фрейре (Freire, 1970) також розглядає трансформаційну природу навчання, проте він зосереджує основну увагу на його соціальній значимості, зокрема, на ролі навчання в розвитку суспільства. Освіта, на його переконання, – це найбільш ефективний засіб боротьби з расизмом, експлуатацією та різними іншими формами пригнічення людей. Учений наводить приклади селянських рухів у Бразилії та Чилі, коли зростання свідомості людей у результаті розвивального навчання привело до суспільних зрушень.

Важливий внесок у розвиток освіти дорослих зробили також теорії конструктивізму, які розглядають навчання як процес побудови змісту. В основі конструктивізму лежить намагання пояснити, яким чином люди розуміють та осмислюють свій досвід. Серед значної різноманітності ідей, на яких базується цей напрям, Д. Філіпс (Denis Phillips) виокремлює шість основних течій: працю Е. фон Гласерфельда з математичної та природничої освіти, концепції І. Канта про знання й досвід, ідеї теоретиків фемінізму про побудову знань, роботу Т. Куна про наукові парадигми й революції, теорію Ж. П'яже про когнітивний розвиток, положення Д. Дьюї про знання й досвід (Phillips, 1995). Усі вони об'єднуються навколо проблеми індивідуального й суспільного в навчанні (Merriam, & Caffarella, 1999).

Оскільки теорія конструктивізму базується на тому, що намагання зрозуміти світ є природним для дорослої людини, і замість пасивного засвоєння наявних знань люди прагнуть активно створювати нові знання, осмислюючи нову інформацію та новий досвід на основі тих, які вони вже мають, ця теорія мала значний вплив на освіту дорослих. Цей вплив також важливо розглядати в суспільній площині. Так, Ф. Кенді (Candy, 1991) зазначає, що, «оскільки побудова знань – це процес суспільний, індивідуальні члени суспільства можуть доповнити або змінити загальний банк знань. Викладання й навчання, особливо для дорослих, – це процес переговорів, який передбачає побудову й обмін важливим для особистості та її життя змістом» (с. 275). У цьому контексті науковець також зазначає, що «конструктивістські погляди на навчання особливо узгоджуються з поняттям про самоспрямованість, оскільки вони зосереджують увагу на поєднанні характеристик активного пошуку, незалежності та індивідуальних особливостей у виконанні навчального завдання» (Candy, 1991, с. 278). Однією з головних ідей конструктивізму, які відображені в освіті дорослих, є визначальна роль досвіду та усвідомлення його основою для побудови знань людини (Merriam, & Caffarella, 1999). У цьому контексті зазначимо, що, на думку вчених, конструктивістські ідеї є теоретичним підґрунтям навчання на робочому місці.

Отже, наші наукові розвідки дали змогу з'ясувати, що розвиток і функціонування освіти дорослих відбувається під інтегрованим впливом філософських, педагогічних, психологічних, економічних і управлінських теорій та концепцій, які доповнюють і збагачують одна одну, забезпечуючи міждисциплінарний характер освіти дорослих.

#### **1.4. Принципи освіти дорослих**

Загальна зміна освітньої парадигми в Україні вимагає розгляду загальних тенденцій та методологічних принципів розвитку системи освіти дорослих у зарубіжних країнах. Так, на переконання В. Кременя, потрібна радикальна *гуманізація освіти* взагалі, посилення особистісного виміру в педагогічній науці. Орієнтація на

людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти є підвалинами, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти.

С. Гончаренко стверджує, що в основі тлумачення сутності принципів гуманізації та гуманітаризації освіти має бути філософський принцип *гуманізму* (Гончаренко, & Мальований, 2001, с. 2). Учений визначає «гуманізацію» як максимально можливу індивідуалізацію процесу навчання... як складне системне чи інтегративне утворення, основним завданням якого є створення всіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку... Водночас *гуманітаризацію освіти* С. Гончаренко розглядає як формування у людини особливого, власне людського ставлення до навколишнього світу й до самої себе. Вона передбачає зміну орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів і переорієнтацію освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови при визначенні мети й змісту освіти (Гончаренко, & Мальований, 2001, с. 3-4).

У свою чергу, *гуманітаризація освіти*, з точки зору В. Шарка, умова формування глобального мислення, спроможності людини розв'язати проблеми, що виникають в результаті об'єктивного розвитку суспільства і створюють загрозу для всього людства, і котрі вимагають для свого розв'язання об'єднання зусиль всієї світової спільноти (Проценко, 2009, с. 14).

У Концепції освіти дорослих основними принципами освіти дорослих визначено: визнання права на освіту як одного із провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці; орієнтація на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму; оперативне й максимальне забезпечення освітніх потреб як суспільства загалом, так і окремого громадянина; системність в особистісному і професійному розвитку; доступність, безперервність і наступність освіти; визнання результатів попереднього навчання; взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і громадських організацій у розвитку освіти дорослих; урахування специфіки культурно-освітніх



потреб різних категорій дорослого населення; – відповідність державним вимогам та освітнім стандартам (Лук'янова, 2011, с. 16).

Коли беруться до уваги філософія й *основні принципи навчання дорослих*, а також особливості дорослого учня, традиційна, учитель-орієнтована модель тренера, який намагається передати знання (регулююча роль), визнається неефективною й невідповідною для реалізації цілей процесу навчання дорослих. Останній повинен зосереджуватися на учневі, а тренер повинен діяти у процесі навчання радше в якості посередника, аніж джерела знань та інформації (Jarvis, 2004a, с. 81-2003).

*Принцип «неперервності»* в освіті дорослих Греції, як стверджує М. Кассотакіс, реалізується завдяки існуванню Відкритого університету Греції, організованого таким чином, що ведуться методами, розрахованими на специфічний контингент дорослих студентів без відриву від професійної діяльності; шкіл додаткового навчання (σχολεία δευτεροεθσκαρίας – Школи другого шансу); впровадженню дистанційної форми навчання, що викликає особливий інтерес в учителів та викладачів (Jarvis, 2004, с. 79).

*Принцип полікультурності* в освіті Греції реалізується, по-перше, шляхом розробки нових шкільних програм та підручників, де враховуються особливості розвитку кожного народу на певному історичному етапі. По-друге, в рамках нової соціальної політики країни створюються спеціальні програми з навчання дітей національних меншин, а саме: іноземців, репатріантів, циганів, мусульман. Крім того, розвиток полікультурності в освіті Греції забезпечується функціонуванням Інституту освіти співвітчизників та міжкультурної освіти (І.П.О.Δ.Ε.), Центрів європейських мов (Jarvis, 2004, с. 76).

Специфіка навчання дорослих полягає у використанні підходів, методів та прийомів, відмінних від тих, що застосовуються при організації навчання дітей. Зокрема, М. Завланос, який досліджує проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, акцентує увагу на основних характеристиках, властивих дорослій людині у навчанні. Так, наприклад, дорослий учень володіє певним рівнем знань, має життєвий досвід, усталені звички та інтереси, він є самостійною людиною зі сформованим світоглядом.

Дорослого цікавить навчальний матеріал, який можна безпосередньо застосовувати у його професійній діяльності і суспільному житті; можливість брати активну участь в організації навчального процесу; швидке отримання результатів після навчання; відчуття поваги та довіри під час занять.

На основі цих характеристик А. Коккос виокремлює основні принципи навчання дорослої людини: відповідність змісту навчання інтересам та потребам учня вже здобутим знанням та досвіду; здійснення організації навчання на основі взаємоповаги, співробітництва учителя й учня; активна участь учня у навчальному процесі.

На думку Л. Лук'янової (2015), принципи освіти дорослих мають урахувати як вікові особливості різних категорій дорослих, рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі, так і акмеологічні закономірності розвитку дорослої людини. Аналіз наукової літератури показав доцільність застосування принципів освіти дорослих, які виокремлено у роботі дослідниці:

- *принцип єдності трьох середовищ* (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації;
- *принцип відкритості освітнього простору*. 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 самороз-

- виток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Ураховуються 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 у 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;
  - *принцип елективності навчання*. Його врахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей,

змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання;

- *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 вагому складову само мотивації дорослого учня (Лук'янова, 2015, с. 33-34).

Зактуалізуємо на тому, що Європейський самміт, який проходив у Лісабоні у березні 2000 р., визначив ключові принципи розвитку сучасної освіти дорослих: нові базові знання та навички для всіх. Цей принцип спрямований на гарантування неперервного доступу до освіти з метою отримання та поновлення навичок, необхідних для включеності в інформаційне суспільство. До таких навичок відносять: читання, письмо і рахування, комп'ютерну грамотність, володіння іноземними мовами, технологічну культуру, підприємництво, соціальні навички (впевненість у собі, відповідальність за свою долю, вміння ризикувати, уміння вчитися, уміння адаптуватися до змін, уміння орієнтуватися у потоках інформації), збільшення інвестицій у людські ресурси. Наголошується на необхідності пошуку альтернативних шляхів збільшення інвестицій, наприклад, розширення соціального партнерства у фінансуванні освіти дорослих, введення спеціальних відпусток та субсидій тощо; інноваційні методики викладання та учіння.

Тобто, йдеться про розробку нової методології для системи освіти дорослих – довжиною та шириною у життя, з урахуванням того, що освітні технології стають все більш орієнтованими на користувача, ті, хто навчається, перестають бути пасивними реципієнтами інформації; комп'ютерні технології надають нові можливості для дистанційного та домашнього навчання; змінюються функції та ролі вчителя; вводиться нова система оцінки одержаної освіти. Цей важливий принцип дозволяє змінити підходи до розуміння та визнання навчальної діяльності і її результатів, особливо у сфері неформальної та інформальної освіти. Визнання цих видів освіти допоможе відобразити індивідуальний досвід дорослої людини та підвищити мотивацію до неперервного навчання; дістане розвитку наставництво та консультування.

Принцип спрямований на забезпечення кожній людині рівного та вільного доступу до інформації, створення умов для реалізації освітніх можливостей дорослих людей різного віку, різної підготовки тощо. Для цього пропонується створювати постійні консультативні мережі для надання консультацій та рекомендацій у галузі освітнього, професійного та особистісного розвитку. Принцип покладає відповідальність за розвиток системи освіти дорослих на місцеві органи влади, яка має забезпечити якісну освіту, створюючи розгалужену мережу навчальних закладів, відкриваючи культурно-просвітницькі центри в безпосередній близькості до місця проживання (*Меморандум неперервного образования*, 2001, с. 8).

Зазначені принципи слугують загальним орієнтиром розвитку системи освіти дорослих у глобальному контексті, але їх втілення на локальному рівні супроводжується виокремленням специфічних принципів, що відповідають національним особливостям розвитку освіти дорослих, дають можливість розробити відповідні механізми для їх втілення та ефективності.

Значимо, що у Данії та Швеції особливе значення у функціонуванні системи освіти дорослих має принцип фолкеоплюснингу – суто скандинавський, дуже важливий і визначальний: він наполягає на активній, добровільній та відповідальній участі дорослої людини у своєму житті та житті суспільства, на засадах самоуправління та свободи; принцип неперервності, який забез-

печує можливість багатомірного руху особистості в освітньому просторі та створює умови для такого руху і самореалізації; принцип гармонізації глобального і локального.

Дослідження скандинавської освіти дорослих дозволило виділити, окрім зазначених загальних принципів, які становлять підґрунтя для її функціонування, інші принципи, що визначають її унікальність та визнаються скандинавськими дослідниками. Наприклад, А. Фейес (Fejes, 2005) акцентує увагу на таких принципах: самовдосконалення як частина життя кожної людини; доступність для всіх категорій населення, всіх професій та кваліфікацій; диверсифікація форм, методів та змісту навчання для надання якісних можливостей для самореалізації дорослої людини; підтримка та посилення активних дій дорослих у розбудові демократичного громадянського суспільства.

Чим складніше система, тим більше принципів необхідно для її ефективного функціонування. Ми визначили систему принципів, яка складається з підсистеми загальних принципів, які ми розглянули вище, та спеціальних принципів, які об'єднали у декілька груп.

Першу групу утворюють *соціально-політичні принципи*, що визначають ставлення суспільства до освіти дорослих та державну політику в цій галузі освіти: принцип рівних можливостей та визнання права на освіту в будь-якому віці; принцип спрямованості на самореалізацію дорослої людини; принцип «усвідомленої перспективи», який сприяє адаптації дорослої людини як члена суспільства, принцип доступності; принцип гармонізації інтересів особистості та суспільства; принцип діалогу минулого, сучасного та майбутнього, принцип національної спрямованості, збереження національної самобутності культур; принцип підтримки та посилення активних дій дорослих у розбудові демократичного громадянського суспільства.

До другої групи принципів ми віднесли *принципи менеджменту*, які зумовлюють загальні підходи до організації діяльності в цій галузі освіти: принцип неперервності; принцип децентралізації та централізації; демократичного соуправління; принцип суспільно-державного управління; принцип соціального партнерства;

принцип партисипативності (у процесі управління повинні бути задіяні не тільки структури управління, а і суб'єкти навчального процесу – викладачі, дорослі учні); принцип відкритості та динамічності (врахування освітніх потреб та створення умов для різних категорій дорослого населення, забезпечення вільного доступу); автономності, гнучкості та диверсифікації освітніх закладів.

Третю групу складають *андрагогічні принципи*, що є основою при організації навчального процесу: особистісно-орієнтований характер освітніх програм та технологій; практико-орієнтованість змісту освіти та видів діяльності; активність та самостійність усіх учасників навчання; проблемність та діалогічність змісту, свобода та рівність у взаємодії учасників навчання; рефлексивність; варіативність змісту, форм та методів навчання; принцип мотивації, принцип випереджальної освіти; опори на досвід учасників освітньої діяльності тощо.

Дослідження доводить взаємозумовленість та тісний взаємозв'язок визначених груп принципів освіти дорослих, що забезпечує ефективність системи освіти дорослих. Водночас зазначені принципи зумовлюють застосування не тільки особистісно-орієнтованого підходу, який визначає послідовне відношення до того, хто навчається, як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта освітньої взаємодії та традиційно був провідним при розбудові освітньої системи скандинавських країн, а й компетентісно-орієнтованого. Це пов'язано зі змінами на ринку праці як на глобальному, так і на локальному рівнях, а саме: принциповими змінами майже у всіх професіях; появою нових професій та «демаркацією» старих; зростанням ролі горизонтальної мобільності впродовж життя; глобалізацією професій та професіоналів; розвитком адекватної системи освіти дорослих (гнучкість; відкритість, узгодженість); посиленням ролі та ускладненням завдань «особистісного розвитку»; зміною стилю життя на глобальному та локальному рівнях соціуму, організації та індивідуума; посиленням фактору динамізму та невизначеності (Овчарук, 2004).

Зазначенні принципи найбільш адекватно відповідають та розкривають сутність освіти дорослих зарубіжних країн, яка за мету

ставить самоактуалізацію особистості на снові усвідомлення нею особливостей власного відношення до світу і себе у ньому. За їх допомогою створюються умови для вияву і розкриття можливостей дорослої людини, розвитку її самосвідомості, для здійснення професійного, особистісного та суспільно значущого самовизначення, самореалізації та самоутвердження (Огієнко, 2008, с. 230-232). Таким чином, принципи освіти дорослих дозволяють створити оптимальні умови для функціонування системи освіти дорослих.

### **1.5. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти дорослих наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у розвинених зарубіжних країнах**

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що освіта дорослих у розвинених країнах світу має досить тривалу історію та певну специфіку. Саме цим пояснюється необхідність її історико-педагогічного аналізу, оскільки без знання соціально-економічних потреб суспільства та людини, а також філософських та соціальних ідей минулого дуже важко зрозуміти сьогоdnішній стан та прогнозувати подальший розвиток цього важливого напрямку в освіті країн. У своєму дослідженні ми звернулися до історико-педагогічного аналізу розвитку освіти дорослих у розвинених країнах.

Здійснення проблемно-хронологічного, історіографічного та ретроспективного аналізів наукової літератури дозволило науковцям розробити періодизацію розвитку освіти дорослих у США, починаючи з моменту її інституалізації і концептуалізації (20-ті роки ХХ ст.). На початку ХХ ст. заходи з навчання дорослих у США запропонували благодійні, релігійні та інші неурядові організації. У 1918 р. федеральний уряд вперше надав фінансування на навчання дорослих, а саме з метою ліквідації функціональної неписьменності з-поміж ветеранів Першої світової війни. З 60-х рр. ХХ ст. й донині національне фінансування надається окремим штатам для забезпечення функціонування програм освіти дорослих. Інше фінансування надходить з неурядових джерел. Нині програми формальної й неформальної освіти дорослих реалізу-



ються, переважно, у трьох напрямках: навички грамотності та читання (базова освіта дорослих (ABE)); 2) підготовка до отримання диплому про середню освіту (середня освіта дорослих (ASE)); 3) англійська мова як іноземна або друга мова спілкування (ESOL). Також ці програми передбачають формування громадянських навичок; розвиток сімейної і фінансової грамотності; технологічних компетентностей щодо використання інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ), а також формують готовність до вступу в коледж та просування кар'єрними щаблями (Perin, 2016).

Найбільш ґрунтовною нам видається періодизація розвитку освіти дорослих у США, яку запропонувала Н. Тер'юхіна (2015). Вона складається з таких історичних етапів: структурно-організаційного (1924-1945), реформістського (1946-1966), інституціонального (1967-1990), конструктивного (1991-2000), упроваджувального (2001-10-ті рр. ХХІ ст.).

Структурно-організаційний етап (1924-1945 рр.) характеризується структурними змінами у неформальній освіті дорослих. Нижня хронологічна межа пов'язана з офіційним введення у теорію і практику освіти поняття «освіта дорослих», створенням Американської асоціації освіти дорослих (American Association for Adult Education – АААЕ) і початком виокремлення освіти дорослих в окрему галузь освіти. Верхня хронологічна межа позначена закінченням Другої світової війни і прийняттям у 1944 р. «Солдатського Білля» – Закону про перепідготовку ветеранів війни і забезпечення їх стипендіями. На думку М. Ноулза (Knowles, 1980), потрясіння першої половини ХХ ст. (складні часи після Першої світової війни, десятирічна епоха проспериті, десять років Великої депресії) стали визначальним фактором її розвитку.

У цьому етапі продовжується створення різноманітних асоціацій, організацій, осередків різної спрямованості, благодійних фондів. Ендрю Карнегі у 1911 р. створює благодійний фонд – Корпорація Карнегі, який на початку 20-х років ХХ ст. розпочав активну підтримку освіти дорослих, вважаючи освіту дорослих тим засобом поширення знань, який здатний відновити у дорослій людині здатність приймати відповідальне рішення у своєму житті.

Наші дослідження засвідчують, що саме Американська асоціація освіти дорослих відіграла визначальну роль у розвитку неформальної освіти дорослих у США у ХХ столітті. Вона стала центром об'єднання вчених, педагогів, дорослих учнів. Резолюції щорічних конференцій, які проводила асоціація, давали стратегічні орієнтири розвитку освіти дорослих. А у журналі «Освіта дорослих», який видавала асоціація, друкувалися результати наукових досліджень, педагогів-практиків. На думку М. Картрайта, після закінчення Першої світової війни освіта дорослих вирішувала важливу проблему – проблему грамотності солдат, які поверталися додому. Тому працювало багато вечірніх, недільних шкіл, відкривалися курси грамотності при асоціаціях і різних організаціях. У цей період завдяки працям Е. Ліндемана і Д. Дьюї приходять усвідомлення важливості та необхідності використання освіти дорослих як невід'ємної складовою у розбудові демократичного суспільства.

Однією з відповідей федерального уряду США на економічну кризу 30-х років ХХ ст. стало впровадження програм на підтримку освіти дорослих з метою зменшення безробіття. Президентом Ф. Рузвельтом було запропоновано «Новий курс» політики, який ініціював систему заходів з подолання наслідків кризи, зокрема, створено Федеральну адміністрацію з допомоги в надзвичайних ситуаціях, підрозділом якої став відділ надзвичайних ситуацій в освіті; пропонувалися федеральна підтримка місцевих державних освітніх програм; у всіх штатах створювалися інформаційно-консультаційні центри – агенції «clearing houses», які надавали інформацію щодо отримання освіти – курси, диспути тощо, уперше залучивши до системного навчання значну частину дорослого населення країни.

Важливою подією у становленні освіти дорослих як самостійної освітньої галузі стало відкриття у 1930 р. першої кафедри освіти дорослих у Колумбійському університеті. У 2000 р. такі кафедри було створено у 74 інститутах США з 38 докторськими і 62 – магістерськими програмами. На думку Г. Хопкінса (Hopkins, 2014), саме освіта дорослих через навчання маргінальних верст

населення (бідняків, іммігрантів, неграмотних корінних жителів) може зменшити загрозу демократичній перебудові суспільства. Він обов'язковими вважав набуття дорослими як «мовної грамотності», так і «громадянської грамотності» (с. 29), оскільки без їх оволодіння важко дорослій людині зрозуміти економічні, політичні, соціальні проблеми країни, приймати участь у житті громади.

Отже, провідними тенденціями розвитку неформальної освіти дорослих на структурно-організаційному етапі були: виокремлення освіти дорослих у самостійну галузь, у якій неформальна освіта дорослих є її важливою складовою; тенденція актуалізації соціальних цілей неформальної освіти дорослих з акцентом на громадянській освіті, освіті для демократії; тенденція гуманізації – впровадження концепції «свобода і добровільність»; тенденція демократизації і масовізації; тенденція диверсифікації структур неформальної освіти дорослих, створення мережі освітніх інституцій, які пропонували програми відповідно до особистісних, професійних потреб дорослих та суспільства.

Необхідно виділити той факт, що закономірності розвитку країни у 40-х роках ХХ ст. впливали на структурні і змістові перетворення в системі освіти дорослих у наступному етапі розвитку неформальної освіти дорослих – реформістському (1946-1966). Його нижня хронологічна межа окреслена початком формування законодавчого забезпечення освіти дорослих, прийняттям Закону про зайнятість, а верхня – прийняттям Закону про освіту дорослих.

В історії США 1946-1966 роки були етапом технологічного і економічного росту і процвітання. Це був період руху за громадські права чорношкірих, який покінчив із законами расової сегрегації у південних штатах, рухом за демократію. Економічне процвітання неможливо без інтенсивного розвитку освіти взагалі, та освіти дорослих як національного суспільного руху та значущого інструменту національної політики, зокрема. У післявоєнні роки навчання тих, хто прийшов з війни, стає одним з пріоритетів. Тому, ще у 1944 р. приймається «Солдатський білль про права», а у 1946 р. – Закон про зайнятість», які знаменують початок політики «Справедливого курсу» і початок створення законодавчої бази освіти дорослих.

Визначаючи особливості розвитку неформальної освіти дорослих після Другої Світової війни, М. Ноулз (Knowles, 1977) відзначав, що якщо раніше розвиток освіти дорослих активізувався у період економічних криз, то у цьому періоді освіта дорослих відрізняється не тільки швидким розвитком, а й неперервністю». У 1962 р. на міжнародній конференції з освіти дорослих в Оттаві (Канада) неперервність освіти дорослих визначається провідним напрямком розвитку освіти дорослих тоді, і залишається актуальним і сьогодні. На цьому етапі продовжується створення нових асоціацій, які опікуються проблемами освіти дорослих. Так, у 1958 р. з'являється Асоціація пенсіонерів, яка стає піонером у розробці освітніх програм для осіб третього віку.

Як зазначає Т. Стічт (Sticht, 2002), церква завжди відігравала суттєву роль у розвитку неформальної освіти дорослих, проте в цей період вона уступила місце асоціаціям та організаціям з проблем освіти дорослих. Проте, розуміючи зменшення свого впливу, у 1962-1965 рр. Друга Ватиканська рада вносить суттєві зміни до Католицької церкви, які сприяють створенню програм освіти дорослих. Так, найважливішим із завдань католицької соціальної доктрини стає широка освітня, виховна і просвітницька діяльність. Тому поряд з такими традиційними напрямками діяльності католицької церкви у США, як робота з дітьми та молоддю, катехізація сімей та ін., особлива увага приділяється роботі з трудовими мігрантами, маргіналами тощо (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

Отже, розвиток неформальної освіти дорослих США на реформістському етапі (1946-1966) відбувався в умовах технологічного і економічного підйому, розширення науково-технічної революції, виникнення нових технологій; розбудови громадянського суспільства. Це зумовило інтенсивність розвитку освіти дорослих, що спрямовувався, перш за все, на подолання безграмотності, підвищення рівня освіти, залучення дорослих до вищої освіти, підвищення дорослими свого професійного і особистісного рівня. Провідною тенденцією розвитку неформальної освіти дорослих у США у цьому етапі став стрімкий розвиток законодавчо-правової бази освіти дорослих, прийняття відповідних федеральних і місцевих актів, отримання джерел фінансування (майже до 60-х

років уряд не втручався у галузь освіти дорослих); розширення професійної підготовки дорослих, яка здійснювалася як в освітніх закладах, так і на робочому місці; відсутність протиставлення формальної і неформальної освіти дорослих, а навіть їх зближення, поєднання та взаємовплив; усвідомлення освіти дорослих як національного суспільного руху та важливого інструмента національної політики.

Третій етап розвитку неформальної освіти дорослих у США – інституціональний (1967-1990). Нижня межа періоду позначена як впровадженням у практику положень Закону про освіту дорослих, так і проведенням Міжнародної конференції у Вільямсбурзі (1967), виходом книги Ф. Кумбса «Криза освіти у сучасному світі: системний аналіз». Верхня межа періоду співпадає з підготовкою у 1990 р. і прийняттям на початку 1991 р. законопроекта «Білль про права дорослого учня». Дослідження засвідчують, що у кінці 60-х років ХХ ст. продовжується прийняття важливих законодавчих актів, які стосуються й освіти дорослих, зокрема Закон про професійну освіту (1968), у якому звертається увага на професійну освіту дорослих взагалі, та на неформальну освіту на робочому місці зокрема, з метою послаблення соціально-економічних протиріч, що зумовлювалися розширенням науково-технічної революції; поправки до Закону про елементарну та середню освіту (1968), який був спрямований на подолання неграмотності. На нашу думку, прийняттям Закону про безперервну освіту, Конгрес США офіційно визнав значущість і важливість освіти дорослих для держави, суспільства, особистості. Закон став важливим імпульсом до її подальшого розвитку, оновивши мету освіти, а саме – «метою освіти є підготовка компетентнісних людей, які здатні застосовувати свої знання і уміння в умовах змін».

Отже, об'єктивний погляд на ситуацію, що склалася в освіті дорослих на інституціональному етапі розвитку неформальної освіти дорослих, дає можливість стверджувати, що продовжувалося створення законодавчо-правової бази освіти дорослих; розпочалося обґрунтування концептуальних засад освіти дорослих; значно розширилася мережа освітніх інституцій, що надавали освітні послуги дорослим; організація навчального процесу від-

бувалася на основі андрагогічного підходу, який на початку 80-х років, завдяки М. Ноулзу, став провідним в освіті дорослих. США. Прийняття «Біллю про права дорослого учня» зумовило початок конструктивного етапу розвитку неформальної освіти дорослих США, який охоплює 1991-2000 рр., і його можна назвати етапом надзвичайної уваги до грамотності дорослих, оскільки його нижня межа визначається прийняттям Закону про грамотність (1991), а верхня – підведенням підсумків програми «Америка 2000: Стратегія освіти».

За результатами опрацьованих наукових джерел нами було з'ясовано, що у 90-х роках ХХ ст. пріоритетним завданням освіти дорослих у США стає подолання неграмотності. Зауважимо, що поняття «грамотність» є ключовим як для формальної, так і для неформальної освіти дорослих. Зактуалізуємо на тому, що зміст поняття «грамотність» змінюється у відповідності до соціально-економічних, культурних змін у суспільстві, тому рівень грамотності, який міг забезпечити професійне і особистісне зростання у довоєнні роки (навички читати, писати), став недостатнім в умовах науково-технічного прогресу (Терьохіна, 2015). У США у 1991 р. приймається Національний закон про грамотність (National Literacy Act), який став продовженням Закону про освіту дорослих (1966). У ньому поняття «грамотність» тлумачиться як «здатність людини читати, писати та розмовляти англійською мовою, рахувати і вирішувати різноманітні проблеми, які виникають на роботі і у суспільстві, досягати поставлених цілей і розвивати свої знання і потенціал» (Irwin, 1992). Тобто акцент робиться на розвитку індивідуальної компетентності у різних видах діяльності.

Доречно відзначити, що запровадження у 1996 р. програми «Підготовка американських учнів до ХХІ ст.: забезпечення технологічної грамотності» позитивно вплинули на розвиток неформальної освіти. З одного боку, різко збільшилася кількість курсів щодо набуття навичок роботи на комп'ютері, а з іншого – освітні інституції активно стали пропонувати дистанційні навчальні курси, що сприяло збільшенню кількості дорослих, які брали участь у неформальній освіті. Зазначимо, що серед пріоритетних напря-

мів державної освітньої політики у кінці XX ст., у часи президенства Б. Клінтона (1993-2001), було інвестування у людський капітал (третина федерального бюджету відводилася на розвиток науки і фундаментальних досліджень).

Отже, провідною тенденцією розвитку неформальної освіти дорослих у 90-х роках XX ст. стало розширення мережі освітніх інституцій з метою набуття як функціональної, так і критичної грамотності дорослої людини; надання державної підтримки, виділення фінансування. Неформальна освіта дорослих розвивається паралельно з професійною освітою дорослих. Хоча вона орієнтується на положення біхевіоризму та технократизму у своєму розвитку, проте актуальним залишається концепція диверсифікованості і реформ (Л. Джонсон) щодо захисту маргіналізованих груп населення та соціальних меншин. Завдяки цьому відбувається розширення соціальних цілей неформальної освіти дорослих, з акцентуванням гендерної рівності, боротьби за мир, демократію охорону навколишнього середовища тощо. При цьому приходиться усвідомлення, що «соціальна трансформація невід’ємна від особистісної трансформації» (Fingeret, 1991).

Наступний – упроваджувальний етап розвитку неформальної освіти дорослих розпочався у 2001 р. і триває до теперішнього часу. Його нижня мережа збігається з прийняттям Закону про освіту для демократії. Отже, на початку XXI ст. освітня політика рухалася у соціальному напрямку. Проте, після подій 11 вересня 2001 р., акцент був перенесений на вирішення проблем, що пов’язані з національною безпекою та спадом економіки. Мабуть тому, одним з перших законів нового президента став Закон про освіту для демократії (2001).

Суттєвою допомогою дорослим, які прагнуть навчатися, стало відкриття Національної мережі навчально-консультаційних центрів «one-stop centers», до якої включено державні та місцеві комісії з інвестицій (Work force Investment Boards), членами яких є політики, представники освітніх громад, бізнесмени. Важливо звернути увагу на те, що у 2004 р. у США була створена Комісія з питань майбутньої освіти, яка повинна була відповісти

на запитання: «Яку освіту потребують США у XXI столітті?», а у 2007 р. – Всесвітня Федерація асоціацій сприяння ООН затвердила Проєкт тисячоліття «Стан майбутнього», у яких освіта дорослих розглядалася як важлива складова системи освіти, що сприяє стійкому розвитку суспільства, є визначальним фактором виходу з економічної кризи (Огієнко & Терьохіна, 2019).

Отже, основними характеристиками розвитку неформальної освіти дорослих у XXI ст. є: створення розгалуженої законодавчо-правової бази освіти дорослих, яка постійно оновлюється; суттєве збільшення кількості освітніх програм; взаємодоповнення формальної і неформальної освіти дорослих; валідація результатів неформальної освіти дорослих; варіативність освітніх програм у відповідності з розширенням освітніх потреб дорослих тощо.

Дослідження генези освіти дорослих у Данії, Швеції та Фінляндії показало, що вона має цікаву та тривалу історію становлення та розвитку. Ола Свейн (Svein, Ahonen, & Rantala, 2001) пропонує свій підхід до вивчення проблем розвитку освіти, зокрема освіти дорослих, базуючись на особливостях формування національної цілісності народів північної Європи. Особливе значення приділяється Закону про освіту 1889 р., який ввів обов'язкову початкову освіту та може розглядатися як пусковий механізм цілеспрямованого формування національної свідомості, що активізував розвиток системи освіти у країні. Дослідниця виділяє релігійний, утилітарний, національно-демократичний та класичний періоди (проєкти) розвитку, які тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені. Зазначається, що в релігійний період провідну роль у розвитку освіти дорослих відігравала церква та релігійні рухи, в утилітарному або прагматичному, – бюрократична еліта та робітничий рух, у національно-демократичному – народні рухи та ліберально налаштовані педагоги. Дуже дискусійним, на нашу думку, є недооцінювання автором ролі класичного періоду в розвитку національної цілісності норвезького народу та ролі освіти дорослих. Проте дослідження, яке відтворює норвезький контекст розвитку освіти взагалі та освіти дорослих, зокрема, може стати в нагоді при виявленні спільних та відмінних рис у розвитку скандинавської освіти дорослих.



Найбільш ґрунтовний історико-методологічний аналіз становлення освіти дорослих зроблено провідним датським вченим, науковим керівником національної дослідницької програми Данії з освіти дорослих та демократії, Президентом Всесвітньої асоціації освіти Ове Корсгардом (Korsgaard, 2002). Він пропонує виділяти п'ять традицій просвіти дорослих – християнську, громадянську, народну та національну, просвіту трудівників, індивідуальну просвіту – які розглядає на трьох рівнях: вихідні теоретичні положення, існуючий інституційний базис та склад професійного співтовариства, включаючи методи навчання. Такий підхід до розгляду освіти дорослих передбачає постійний перехід від історії конкретних ідей до історії інститутів (церква, вечірні класи, вищі народні школи, робочі школи та університети, освітні асоціації), а далі – до історії предметів (читання, письмо та арифметика, історія та література, наука та економіка, психологія та робота у групах).

Беручи у своєму дослідженні визначені Ове Корсгардом традиції освіти дорослих у Данії за основу, зазначимо, що її автор розглядає освіту дорослих ,починаючи з 1536 р., ігноруючи великий період (X–XV ст.) стихійного розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Проте аналіз історичної та педагогічної літератури доводить, що дорослі засвоювали певні знання, набували умінь та навичок, необхідних їм для життя в суспільстві завжди, починаючи з появи людської цивілізації, незалежно від наявності спеціально організованої системи освіти. Ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах дав можливість розробити періодизацію, основними критеріями якої стали: конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-економічного, політичного та культурного розвитку держав та освітніх систем в цілому, суспільний характер освіти дорослих, її масовість, поява та динаміка якісно нових інституційних та позаінституційних форм та змісту освіти дорослих (Огієнко, 2009).

З огляду на хронологічні межі нашого дослідження, що датуються кінцем XX – початком XXI ст., зосередимо свою дослідницьку увагу саме на характеристиці реформістського періоду розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Існує тісний зв'язок між становленням та розвитком скандинавської моделі

благоденства та розвитком освіти дорослих. Тому, згідно зі змінами, які відбувалися у скандинавській моделі благоденства, ми виділяємо чотири етапи у реформістському періоді розвитку освіти дорослих у Данії, Швеції та Фінляндії: перший – 1945-1970 рр., другий – 1970-1980/1985 рр., 1985-2000 рр., четвертий – 2001 – до теперішнього часу.

Перший етап (1945-1970 рр.) співпадає з «класичним періодом» розвитку скандинавської моделі благоденства, або «золотою ерою демократії» (Esping-Andersen, & Korpi, 1987, с. 48). Це період, який відрізнявся проведенням реформ на основі національної освітньої політики у співпраці з бізнесовими колами. Саме тоді були закладені основи соціального партнерства, законодавчої бази, фінансової підтримки освіти дорослих. Розвиток освіти дорослих базувався на трьох аспектах. Перший – економічний або інструментальний, який вбачав тісний зв'язок між економічним розвитком країни та рівнем освіти її громадян. З цього приводу Г. Річардсон (Richardson, 2004) стверджував, що «національні економічні інтереси мали таке велике значення, що тих, хто навчається, порівнювали із «сировиною у процесі виробництва» та вважали, що освіта дорослих має великий потенціал для того, щоб діяти, «як мисливець за головами» (с. 45). Другий аспект – соціальний, який розглядався як головний у функціонуванні системи освіти дорослих і при її реформуванні. «Основою реформування стала соціальна філософія, а метою – соціальні цілі для розквіту соціальної демократії», – зазначав Й. Лаугло (Lauglo, 2005, с. 36). Головними завданнями освіти було надання рівних можливостей при прийомі на роботу, співпраця, адаптація та солідарність. Третій аспект – політичний, який акцентував увагу в післявоєнний період на «демократичній соціалізації учнів» та поширювався на всю освітню систему. Особливі сподівання покладалися на неформальну освіту дорослих (фолкеоплюсінг), проте і в середній школі відбувалися зміни в цьому напрямку: збільшувалася кількість годин на вивчення та дослідження проблем суспільства, створювалися ради учнів та можливості до вибору, що дозволяло впливати на процес навчання. Тому, наприклад, єдина середня школа розглядалася як важлива «стадія демократичної соціалізації суспільства,

як демократичне суспільство у мініатюрі» (Sejersted, 2004, с. 256). Водночас школа (освітній заклад і для дітей, і для дорослих) розглядалася як осередок культури та знання, як будівник нації, головною метою якої було поширення національного та європейського культурного спадку. Це слугувало важливою основою для розвитку освіти дорослих у контексті розбудови громадянського демократичного суспільства.

Вважаємо, що важливим фактором активізації розвитку освіти дорослих стало поширення в післявоєнні роки ідей постмодернізму: плюралізму, різноманіття, терпимості до інакомислення, орієнтації на значущі моральні цінності, індивідуальні інтереси та самовизначення. Проте для цього періоду був властивий централізований підхід до управління освітою.

Другий етап (1970-1980/1985 рр.) – проміжний або, за термінологією Ф. Сейєрстеда (Sejersted, 2004), період «нового радикалізму», «перетворення», «розумової революції» (с. 263). Нова радикальна філософія поглибила класичний соціальний демократичний ідеал рівності та розширення можливостей людей. Особливо це стосувалося статусу жінок, а також національних меншин. Але неорадикальна філософія виступала проти інструменталізму, розглядаючи класичну соціальну демократію як авторитарне суспільство, наводячи доводи про необхідність самовизначення та індивідуальної емансипації. Водночас зазначимо, що соціальні цінності попереднього періоду були збережені (Огієнко, 2009).

Виділення третього етапу (1985-2000) ми пов'язуємо з процесами глобалізації та неолібералізму. «Глобалізація» стала ключовим поняттям при описі змін, які відбуваються у суспільстві в останні десятиріччя. «Світ стає зітканий із мережі нових контактів, акторів, зв'язків, залежностей» (Telhaug, Medias, & Aasen, 2006, с. 252). Відносно автономні національні ринки замінює глобальний ринок виробництва, розподілення та споживання. Загальна мета держав була добре сформульована у стратегії Нової лейбористської партії Великої Британії в 1997 р.: «Велика Британія розвивається в напрямку процвітання у світовій економіці технологічних змін».

На національному рівні індустріальне суспільство поступово переходило у наступну фазу свого розвитку – постіндустріальне суспільство, для якого важливою характеристикою стала мобільність людей. Це актуалізувало не тільки питання імміграції, а й проблеми відношення між національною культурою та культурними традиціями нових громадян. Тому навчання іммігрантів, їх соціалізація у скандинавському просторі стала одним із завдань системи освіти дорослих. Ці зміни знаходили відображення у функціонуванні системи освіти дорослих, перш за все, у процесах децентралізації управління, збільшенні місцевої автономії та контролю. Для фінансування освіти місцевим органам надавалися субсидії та можливість розподілу фондів. Такий підхід до фінансування затвердився у Швеції у 1989 р., в Данії – у 1993 р..

Таким чином, у скандинавській моделі загального благоденства, яка побудована на співпраці та компромісі, на балансі між державою, ринком та громадянським суспільством, системі освіти дорослих приділяється особлива увага як невід’ємному її елементу, інструменту підтримання конкурентоспроможності держави та розбудови громадянського демократичного суспільства.

Водночас не тільки розвиток системи освіти дорослих підтримував скандинавську модель загального благоденства, а й розвиток цієї моделі слугував та слугує важливим чинником розвитку освіти дорослих у другій половині XX ст. (Огієнко, 2009). Розвитку освіти дорослих у реформістському періоді сприяла поява національних організацій освіти дорослих, які підтримували тісні зв’язки з міжнародними організаціями. Так, у 1941 р. була створена Данська асоціація освіти дорослих (DFS). Наприкінці XX ст. DFS перетворилася в «парасольку», яка об’єднує 32 національні організації, які відіграють важливу роль у розвитку неформальної освіти дорослих не лише у своїй країні, а й на міжнародному рівні.

Шведська асоціація освіти дорослих опікується проблемами ліберальної освіти дорослих і підтримує тісні зв’язки зі Шведським національним об’єднанням навчання дорослих, яке також займається проблемами ліберальної освіти дорослих та слугує «парасолькою» для Шведської національної федерації освітніх асоціацій, Організації народного руху вищих народних шкіл,

яка об'єднує вищі народні школи, якими керують народні рухи та інші організації, Шведської асоціації місцевої влади та регіонів, що представляє народні вищі школи, якими управляють ради графств та регіонів.

Всі асоціації є членами Скандинавської мережі навчання дорослих (NVL), Європейської Асоціації освіти дорослих (ЕАЕА), Міжнародної ради з освіти дорослих (ІСАЕ) та інших міжнародних організацій, що дозволяє їм брати активну участь у формуванні європейської політики щодо освіти дорослих та розбудовувати скандинавську систему освіти дорослих з урахуванням світових тенденцій. Цінний внесок у становлення та розвиток скандинавської освіти дорослих вносить Скандинавський кабінет міністрів – координаційний міжурядовий орган, який виділяє освіту дорослих в один із п'яти пріоритетних напрямків співпраці та взаємодії скандинавських країн, здійснює стратегічне планування цієї галузі освіти з урахуванням національних особливостей країн та надає фінансову підтримку Скандинавській Народній Академії, Скандинавському міжнародному центру з розвитку «Folkeoplysning» та освіти дорослих.

На нашу думку, не менш значущим чинником у розвитку системи освіти дорослих виступають ґрунтовні наукові дослідження освіти дорослих. Саме після 50-х років ХХ ст. розпочинаються ґрунтовні наукові дослідження феномену «освіти дорослих», що дало можливість одержати науково обґрунтовані висновки щодо подальшого розвитку освіти дорослих. Таким чином, упродовж багатьох десятиріч дослідники визначали та відстоювали свою галузь дослідження, узаконювали освіту дорослих як галузь наукових досліджень. Дисциплінарні дебати та боротьба за визначення галузі були особливо інтенсивні у 1980-х роках. Ці дебати відображували тривале зусилля розвитку теоретичних засад освіти дорослих зі створення окремих інститутів та наукових журналів з освіти дорослих. На початку 50-х років теоретичні дослідження освіти дорослих, здебільшого, були зосереджені на вивченні її основних концепцій освіти дорослих, обґрунтуванні їх ефективності у сучасних соціально-економічних умовах розвитку країн.

Акцент робився на ліберальній освіті дорослих. Однією з перших таких робіт була праця норвезького вченого Е. Нілсена (Nilsen, 1998) щодо визначення інтересів дорослих віком від 15 до 69 років. Данський професор Р. Сковменд (1944, 1949, 1951) опікувався проблемою фолкеоплюсінгу як освіти для демократичного суспільства.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що у 60-70-х роках ХХ ст. кількість досліджень освіти дорослих невпинно зростала, вони стосувалися різноманітних проблем. Освіта дорослих починає розглядатися не тільки як ліберальна освіта, а й як професійна освіта, що відповідає вимогам ринку праці. Водночас акцент робився не тільки на соціологічних емпіричних дослідженнях, а й на теоретичному обґрунтуванні засад освіти дорослих. Основними напрямками наукових досліджень 70-х років ХХ ст. також були: освіта дорослих як механізм надання рівного доступу до освіти (досліджувалися бар'єри навчання дорослих, зміст освіти, навчальні програми, існуючі форми та методи навчання тощо); обґрунтовувалася можливість через освіту дорослих досягати соціальної рівності (Korsgaard, Walters, & Andersen, 2001).

У 80-х роках ХХ ст. кількість досліджень освіти дорослих продовжувала невпинно зростати. Однією з причин такої ситуації стало усвідомлення того, що ресурси суспільства благоденства обмежені. Порівняно з 50-70-ми роками ХХ ст. – періодом економічного зростання – 80-ті роки характеризувалися певним економічним спадом, а освіта дорослих стала усвідомлюватися як один із факторів подолання безробіття, економічного розвитку, соціального благополуччя, отримання «другого шансу» набуті освіти. Крім того, основним напрямком досліджень продовжувала залишатися проблема освіти дорослих як інструменту досягнення соціальної рівності, що було особливо актуальним у період економічної нестабільності (Т. Лайн, А. Гуллічсен, О. Карпенс, У. Якопсен). Проводилися комплексні дослідження освіти дорослих як системи: вивчалися особливості роботи як професійних, так і просвітительських курсів, вищих народних шкіл, асоціацій, бібліотек тощо.

Лінкопінгський університет, в якому в 1982 р. була створена перша кафедра навчання дорослих, став своєрідним центром досліджень освіти дорослих. Тут готували майбутніх викладачів для закладів освіти дорослих, проводили докторські дисертаційні дослідження. Був створений Центр викладачів для дорослих, який давав можливість обмінюватися досвідом між викладачами, що стало міцною традицією.

У цей період посилюється зв'язок із міжнародними дослідженнями. Наприклад, узагальнюючі огляди здійснюють К. Рубенсон (Rubenson, & Höghielm, 1980), Л. Авідсон (Arvidson, 1987), Л. Богстром (Borgström, 1990). Значна увага приділялася вивченню історії розвитку освіти дорослих. Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. дослідження поступово перемістилися до проблеми навчання у зв'язку з вимогами ринку праці, навчання на робочому місці, що було зумовлено, в першу чергу, стрімким розвитком нових технологій на виробництві. Отримала подальший розвиток ідея освіти дорослих як дієвого механізму у боротьбі за демократію, за рівність та кращу якість життя, а також посилювався вплив народних рухів та профспілок. 90-ті роки ХХ ст. відзначаються появою ґрунтовних наукових видань, присвячених освіті дорослих, проведенню національних, скандинавських та міжнародних конференцій.

Проведений аналіз наукових досліджень скандинавських вчених дає можливість зробити висновок про те, що особливістю скандинавських досліджень освіти дорослих є те, що: до 70-х років ХХ ст. освіта дорослих не розглядалася як певна галузь досліджень, незважаючи на те, що практика освіти дорослих зародилася у ХІХ ст.; тісні міжнародні зв'язки з науковою спільнотою дали можливість широко використовувати набутки іноземних науковців при виконанні національних наукових досліджень.

На розвиток освіти дорослих у Данії, Швеції та Фінляндії на четвертому етапі (2000 -по т/ч) мали значний вплив такі чинники, як: поява новітніх інформаційних технологій, які впливають на методологічні засади та знищують перепони у зв'язку, водночас змушуючи дорослих людей до неперервного навчання для отримання гідного місця на ринку праці. З огляду на це проблема визнання неформальної освіти дорослих поряд із формальною стає

надзвичайно актуальною; способи функціонування організацій та професійне навчання впродовж життя. Рациональна організація стала організаційною культурою, яка передбачає розвиток нових компетентностей. Тому актуальності набувають дослідження освіти дорослих та ринку праці: розвиток кваліфікацій, нові форми професійного навчання, кооперація між освітніми закладами, навчання на робочому місці, зв'язок між загальною та професійною освітою тощо; нові політичні структури в Європі. Водночас залишаються актуальними дослідження, спрямовані на розкриття можливостей освіти дорослих як засобу подолання соціальних проблем, функціональної неграмотності, вивчення національної мови та культури тощо (Огієнко, 2009).

Здійснення освітніх реформ у галузі освіти дорослих стало визначальною характеристикою даного періоду. Значимо, що сучасна система освіти базується на тих реформах, що були зроблені на піку існування скандинавської моделі благоденства у 60-х на початку 70-х років. Освіту розглядали як право громадянина та як засіб розбудови сучасного антитоталітарного суспільства. Наприклад, в останні роки у Швеції освітні витрати становлять приблизно 8% ВВП і досить велика доля ресурсів припадає на освіту дорослих. Великомасштабна реформа освіти дорослих у Швеції була здійснена у 1968 р., згідно з нею освіта дорослих розглядалася як один із механізмів прогресивного розвитку шведської економіки. За реформою, кожен муніципалітет отримав відповідальність за забезпечення дорослих освітою, яка відповідає обов'язковому рівню. У 1950-1962 рр. відбулося реформування шкільної системи, основним здобутком якої стало введення у 1962 р. обов'язкової 9-річної освіти. Підкреслимо, що була створена так звана, об'єднана школа, яка інтегрувала дві, існуючі паралельно, школи – народну (Folkskola) та реальну (Realskola). Остання відкривала шлях до повної середньої та вищої освіти. Об'єднана 9-річна школа урівнювала шанси на подальше одержання освіти.

Починаючи з 70-х років ХХ ст., акцент в освітній політиці щодо освіти дорослих зміщувався на підтримку маргінальних груп у суспільстві. Тому особлива увага приділялася ліберальній освіті дорослих, яку розглядали як надання можливості дорослим



представникам цієї групи отримати певну освіту та мотивувати їх до навчання. Крім того, в ліберальній освіті вбачали шлях до формування демократичного та громадянського суспільства. З такої позиції розглядали і курси для вивчення шведської мови для іммігрантів. З огляду на це на законодавчому рівні було прийнято багато актів, за якими надавалося право на освітні відпустки, виплачувалася грошова підтримка тим, хто навчається, тощо.

У кінці 70-х та 90-х років ХХ ст. проблемою номер один стає безробіття. На національному та муніципальному рівнях створювалися різні програми, що спрямовувалися на його скорочення. Наприклад, у 1974 р. у Швеції був прийнятий закон про освітню відпустку, в Данії законодавством 1977 р. загальна освіта дорослих відділена від ліберальної освіти, пропонувалися курси для робочих низької кваліфікації. Реформами освіти дорослих у Швеції (освітня програма – Ініціативи в освіті дорослих (АЕІ) 1997-2002) та Данії (2001 р.) було передбачено підвищений рівень знань, для досягнення подвійної мети: забезпечити дорослих другим рівнем середньої освіти та зменшити рівень безробіття, тимчасово надаючи безробітним робочі місця тих, хто навчається. Тим самим людина може отримати певний досвід роботи, який дозволить їй швидше знайти роботу чи стане мотивом для подальшої освіти. Водночас, пропонується гнучка система освіти дорослих, яка надає безліч можливостей для навчання дорослої людини. Підготовці та перекваліфікації кадрів на робочому місці як можливості зменшити безробіття приділяється особлива увага у сучасній системі освіти дорослих. Крім того, концепція компетентності розглядається сьогодні як ключ до підвищення продуктивності праці, економічного зростання та зайнятості (Огієнко, 2009).

Таким чином, реформістський період в освіті дорослих у скандинавських країнах зумовлюється провідними тенденціями соціально-економічного розвитку країн, які визначили основні завдання освіти дорослих та напрямок її реформування. Якщо перший етап реформістського періоду збігався з інтенсивним розвитком науки та техніки, що прискорило інституціоналізацію освіти дорослих та її розвиток, то другий етап припав на еконо-

мічну кризу 1970-1980-х років, що зробило актуальною проблему працевлаштування та подолання безробіття. Третій етап характеризується відновленням економічної стабільності, а провідним завданням для системи освіти дорослих стає вирішення проблеми мобільності та компетентності кадрів, рівного доступу до освіти. Четвертий етап пов'язаний із застосуванням інформаційних технологій, інтенсивним розвитком неформальної освіти дорослих.

Отже, реформістський період характеризується динамізмом провідної ідеї: – від ідеї періодичної освіти дорослих 70-80-х років до ідеї освіти впродовж життя у XXI столітті; принципів фінансування – від державного фінансування до введення ринкових принципів, де відбувається «змагання» між провайдерами освіти дорослих – муніципалітетами, трудовими центрами, вищими народними школами тощо; управління освітою: від централізації до децентралізації; стратегічних підходів – від процесу навчання до процесу учіння та самонавчання; від державного фінансування до фінансування приватним капіталом; від формальної освіти до неформальної, здебільшого, у процесі навчання на робочому місці; формальної та неформальної освіти у бік їх зближення та валідизації неформальної освіти; видів, форм та методів навчання з посиленням їх різноманітності та впровадженням андрагогічної моделі навчання; співпраці різних спонсорів освіти дорослих; змін ролі і функцій в організації навчання в компаніях та на робочому місці.

Порівняльний аналіз розвитку освіти дорослих у Данії, Швеції та Фінляндії наприкінці XX -початку XXI ст. виявив їх суттєву схожість, подібність та взаємозв'язок у становленні та розвитку, що зумовлюється історичними, географічними, соціально-економічними, політичними, культурними та психологічними чинниками. Це дає підставу відокремлювати такий феномен, як «скандинавська освіта дорослих», який є складним, поліфункціональним, соціокультурним та історично зумовленим явищем, органічно пов'язаним з різними сферами життєдіяльності скандинавського суспільства: економікою, політикою, культурою, мораллю тощо.

Стосовно історичного розвитку освіти дорослих в Австрії, нами було виокремлено два основні періоди, які мають центральне значення для розуміння поточної ситуації. З однієї сторони – це

період заснування народних навчальних закладів і розширення університетського руху, а з іншої сторони – розвиток з початку заснування Другої Республіки після Другої світової війни. Описаний тут розвиток відноситься до інституційної освіти дорослих, поза виробничою освітою, причому це не може розглядатися окремо у формі інститутів економічного розвитку як освітніх установ торгових палат, а також інших навчальних закладів для дорослих, оскільки навчальні тренінги пропонуються у співпраці з підприємствами, на замовлення яких вони проводяться. Пропозиції цих установ слід розуміти як усвідомлені пропозиції сприяння економіці чи торгівлі.

Фази відновлення освіти дорослих згідно В. Горінга (Göhring, 1983) розділяються на 3 етапи: 1) подолання системи і перша консолідація – з 1945 по 1960 рр.; 2) прагматична переорієнтація та реформаторський оптимізм – з 1961 по 1970 рр.; критика практики і пошук нової орієнтації – період з 1971 р. й дотепер.

У Міністерстві освіти ще в 1945 р. було створено центральний офіс з культурної та народної освіти. Йому було дано завдання «повернути до нового життя шкільну систему і народну освіту і виховувати молодь в Австрії, яка впродовж багатьох років пройшла через шквал націонал-соціалістичної пропаганди, звільнити людей, для яких власні ідеї людства, людська гідність і мирність мають значення щось робити і створювати умови для нового демократичного порядку і суспільства в усьому народі». (Брук 1946, с. 2). Структура була сформована в значній мірі трьома течіями: тоді вже традиційним фольклорним рухом середньої школи, інститутами католицької освіти дорослих, а також захистом інтересів співробітників.

Другий етап розвитку характеризується посиленням систематизації підходів, через декларації вільних об'єднань до парламенту та зосередженням на таких сферах, як середня освіта та роль засобів масової інформації, зокрема телебачення. Програма медійних спілок, а також присудження телевізійної премії австрійської народної освіти були вихідною точкою. Питання фінансування, яке продовжує залишатися предметом усіх обговорень політики

у сфері освіти для дорослих, було розглянуто більш широко. Іншою структурною особливістю цієї фази освіти дорослих в Австрії був частково значний вплив федеральних державних службовців освіти на державні та незалежні навчальні заклади для дорослих. (Göhring 1983, 155).

Ця структурно-фінансова позиція стала основою для вимог вільних асоціацій щодо правового врегулювання освіти дорослих. Для кращого обґрунтування потреби в такому регулюванні зацікавлені організації доручили науково-дослідницькому інституту вивчити документацію про зусилля Австрії щодо правового регулювання. Цей період припав на прийняття великого закону 1962 року про школу, якому передували багаторічні політичні переговори. Проте, проблеми освіти дорослих не були включені до нього. Раніше окремі законодавчі положення про школи та освітні сфери, що інтегрувалися, законодавство і зусилля щодо створення нового внутрішнього розуміння освіти дорослих не враховувалися.

Згодом між вільними асоціаціями розвинулася частково формальна та неформальна співпраця з метою вдосконалення структури освіти для дорослих, але, перш за все, для того, щоб краще представляти спільні інтереси перед спонсором (Göhring, 1983, 1985). У ході цієї дискусії стала більш очевидною дилема асоціацій, яка, з одного боку, повинна була розвиватися як сильна платформа та представницька асоціація, яка, з іншого боку, ускладнила ідеологічні відмінності та економічну конкуренцію між асоціаціями щодо формування спільних позицій освітньої політики. Вперше ці обговорення планування освіти відкрили питання відображення теоретико-практичних відносин у освіті дорослих, а також системної кваліфікації та професіоналізації працівників.

Ці зусилля проявилися на рівні освітньої практики і експертів в урядовій декларації 1971 р. тодішнього федерального канцлера Бруно Крайські, який наголосив на зростаючому значенні освітньої політики і закінчив створенням Конференції освіти дорослих Австрії (КЕВЦ) в 1972 р. На цьому етапі стартували сім головних загальноосвітніх та професійно-освітніх асоціацій освіти дорослих та федеральне міністерство освіти і мистецтва, представлене відділом освіти дорослих.

Юридично конференція освіти дорослих є робочою групою з органами Генеральної Асамблеї та Керівного комітету. У 1979 р. було прийнято три асоціації в якості повноправних членів. Спосіб роботи в конференції освіти дорослих був і формується на взаємозв'язку між співпрацею і конкуренцією. Вже при заснуванні було досягнуто домовленості про два проекти, які повинні принести користь усім учасникам. З одного боку, це була іміджева або рекламна кампанія для подальшого навчання, а з іншого – концепція спільного навчання співробітників. Підготовка до федерального закону про освіту для дорослих також обговорювалася в цьому колі.

Нарешті, у 1973 р. «Федеральний закон про сприяння освіті дорослих та громадського фольклору федеральними фондами» заклав правову основу для федеральних закладів освіти дорослих та фінансової підтримки асоціацій освіти дорослих. Правова основа та дозвіл Конфедерації діють до сьогоднішнього дня та є незмінними з того часу.

У 1988 р., після тривалої підготовчої роботи в проектній групі статистики конференції освіти дорослих, були представлені перші статистичні дані про освіту дорослих (Filla, 2002, с. 195). Це стосувалося робочого року 1985/86 та календарного 1986 року. Ці статистичні дані документують діяльність десяти асоціацій Конференції освіти дорослих (КЕВЦ) на основі ключових показників. Ці показники – це кількість та тривалість подій, участі та інформації, надані вчителями та персоналом установ.

Актуальну ситуацію, яка, по суті, пов'язана з цим розвитком і характеризується лише доповненням додаткових провайдерів освіти та диференціацією фінансування, більш детально описано в наступних розділах монографії.

Не менш цікавим та насиченим був розвиток освіти дорослих у Греції. Освіта дорослих у Греції бере свій початок ще з часів Гомера. Фестивалі поезії та Всеєлінські фестивалі були найдавнішими формами освіти дорослих у Греції. Однак до класичних часів було розвинене ціле суспільство людських і матеріальних ресурсів, що навчається. Грецьке суспільство переживало періоди високих рівнів культури і навчання лише підкорюючись у військово-

вому відношенні вищим націям, але менш культурно розвиненим у таких сферах, як мистецтво, література та наука.

Однак навчання дорослих ніколи не виглядало так, що в будь-який період часу повністю припинило існування. Незважаючи на елітарність та ексклюзивність деяких форм навчання дорослих (особливо навчання на вищому рівні освіти), періодично впродовж усієї грецької історії були спрямовані зусилля на освіту масового населення та підвищення загального рівня освіти для всіх дорослих. Розвиток вільних чи інформальних дискусійних груп та навчальних гуртків (*learning circles*) як форми освіти дорослих є очевидним впродовж усієї грецької історії.

Сучасна освіта дорослих доступна за допомогою таких функціонуючих систем:

- формальна освіта (базова та середня освіта для дорослих, післядипломна педагогічна освіта та професійно-технічна освіта для дорослих);
- неформальна та інформальна освіта (програми, які фінансуються різними урядовими міністерствами; іншими державними установами, такими, як банки та церкви; добровільні, напівурядові та приватні ініціативи);
- клієнтські системи та програми для надання самопомоги серед вибраних груп (жінки, сім'ї, батьки, фермери, сільські жителі, професіонали, літні люди, молодь, інваліди та повернення емігрантів) (Boucouvalas, 1986).

Витоки становлення галузі освіти дорослих в Греції можна простежити на початку ХХ ст. в зусиллях приватних і державних організацій щодо боротьби з явищем неграмотності (Kokkos, Koulaouzides, & Karalis, 2014, с. 96). Однак, ці зусилля були недостатніми, не організованими на основі конкретного стратегічного плану, в результаті чого немає офіційних записів щодо їх продуктивності та ефективності, а також доказів щодо присвоєння кваліфікацій, набуття компетентностей та підготовки педагогів для системи освіти дорослих.

Така організація освіти дорослих в Греції тривала до кінця 50-х рр. ХХ ст. (Kokkos, Koulaouzides, & Karalis, 2011, с. 141-158). Поясненням такого повільного розвитку освіти дорослих у Грецькій

республіці в першій половині ХХ ст. може бути нестабільне економічне середовище після катастрофічних наслідків двох світових воєн і трагічної громадянської війни, яка жорстко знищила соціальну згуртованість грецького суспільства. Впродовж цього періоду освіта дорослих розглядалася як свого роду додаткове забезпечення початкової освіти і, як наслідок, ніякої особливої уваги не приділялося особам, які виконують важке завдання полегшення навчання дорослих (Karalis, 2010).

Упродовж десятиліть економічного зростання (1960-1970 рр. ХХ ст.), невеликою кількістю установ було реалізовано низку заходів, пов'язаних з підготовкою педагогів для освіти дорослих. Зазначимо, що в цих спробах можна знайти посилання на роль освіти дорослих, проте вони не стосуються будь-якого систематичного плану або заявленої потреби в освіті педагогів дорослих (Kokkos, Koulaouzides, & Karalis, 2011, с. 141-158).

У цей період педагогами та тренерами у сфері загальної освіти дорослих та безперервної професійної освіти в більшості випадків були досвідчені вчителі з сектору формальної системи освіти (в основному початкових та середніх шкіл), викладачі ліцеїв і університетів, які, на жаль, не були методично підготовленими з питань теорії і практики навчання дорослих, а отже, транслиували навчальні методики, з якими були знайомі з основної педагогічної діяльності у формальній системі до сфери освіти дорослих (Karalis, & Vergidis, 2004, с. 179-189; Karalis, & Pavlis-Korres, 2010, с. 373–385):

У 80-х рр. ХХ ст., коли Греція увійшла до Європейського Співтовариства й фінансування стало доступним для діяльності у сфері освіти дорослих, було періодом значних досягнень в цій галузі. Крім того, на початку цього етапу Греція вперше у своїй історії отримала соціал-демократичний уряд, який значно вплинув на соціально-економічну систему Північної Європи з відмінною традицією діяльності в галузі освіти дорослих. Ці традиції та особливості шведської моделі з її акцентом на взаємозв'язку між навчанням, владою і демократією стали основою для зародження народної освіти в Греції, а також запорукою процвітаючого періоду розвитку навчання дорослих, разом із створенням Генерально-

го секретаріату народної освіти з метою сприяння навчанню дорослих в національному масштабі.

З цією метою у період з 1982 по 1987 рр. були реалізовані перші короткострокові програми підготовки інструкторів в рамках руху народної освіти на основі педагогіки П. Фрейре задля перетворення досвідчених педагогів на діячів культури, здатних полегшити навчальні заняття, що могло б сприяти розширенню прав і можливостей учасників. У 1987 р. бразильський учений відвідав Грецію, здійснивши свій внесок у подальший розвиток цих програм. Паралельно з цим низка інших організацій широкого державного та приватного сектора з більш інструментальним підходом до навчання, спрямованих на працевлаштування, організували навчальні програми з метою створення органу кваліфікованих педагогів для освіти дорослих. Ці програми мали спільний елемент: вони намагалися «побудувати» професійну організацію педагогів для освіти дорослих, яка значною мірою базується на досвіді викладання з формальної освітньої системи або широкому досвіді професіоналів, які були зацікавлені в координаційних групах дорослих учнів.

Очевидно, що процес становлення підготовки педагогів для освіти дорослих у Греції не закінчувався будь-яким процесом сертифікації або професіоналізації. Для полегшення процесів трансформаційного навчання андрагогам потрібно було щось більше, ніж загальноприйняті сертифіковані педагогічні навички. Вони повинні: розвивати свої навички критичної саморефлексії, щоби трансформувати власні професійні ролі; розуміти, що їх завданням є не просто забезпечити учнів знаннями й навичками, але посилити їх індивідуальний розвиток, який характеризується самоспрямованим, емансипуючим способом творення змісту; бути здатними розвивати, в першу чергу, для себе, а потім для своїх учнів такі важливі основні навички, як критичне мислення, творча адаптивність, емоційний інтелект, емпатія, побудова відносин солідарності і навчання вчитися.

Це необхідно для того, щоб дорослі учні були здатні справлятися із складними та жорсткими викликами сучасного світу. Багато андрагогів уже відчують цю потребу й з цією метою



сформували неофіційні групи, де через процеси інформального навчання прагнуть більше зрозуміти ці виклики. Такі групи працювали впродовж останніх п'яти років під егідою Грецької асоціації освіти дорослих, у яких педагоги дорослих з різних сфер практики застосовували інноваційні підходи з метою сприяння набуттю основних навичок використання естетичного досвіду або включення цілей критичного мислення та співпереживання в результати навчання будь-якої програми освіти дорослих (Kokkos, Koulaouzides, & Karalis, 2014, с. 102-103).

Незважаючи на те, що освіта для дорослих в Греції має певну історію, особливо з точки зору розроблення програм грамотності для дорослих, саме з приєднанням Греції до Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) у 1981 р. дійсно почав зростати інтерес до цієї галузі, в якій до 1993 р. відбулася серія важливих подій та змін. Фінансування зі структурних фондів – головним чином Європейського соціального фонду (ЄСФ) – призвело до розширення пов'язаних із цим заходів. Соціалістичний уряд того часу створив сприятливі умови для розвитку державних органів освіти дорослих. Фінансування ЄСФ в основному спрямовувалося на так звану «народну освіту» (Popular Education – Λαϊκή Εκπαίδευση). Публічна мережа «народна освіта» складалася з більш, ніж 300 центрів, що працюють по всій Греції. Немає точних даних щодо розподілу програм у цей вирішальний період (1981-1993 роки), але багато дослідників відзначають наступне: поширення заходів професійної підготовки без адекватного планування щодо їх виду та обсягу; реалізація низки програм організаціями, які не мають необхідної інфраструктури та ноу-хау для їх забезпечення; відсутність координаційного органу для планування та контролю пов'язаної з цим діяльності, що призвело до неефективної праці й витрат ресурсів (Koumparoulis, 2011, с. 36).

У період 1994-1999 рр. розвиток грецької освіти дорослих повністю співпав з прийняттям та впровадженням керівних принципів ЄСФ, спрямованих на забезпечення фінансування неперервного навчання з боку європейських фондів. Процес розвитку системи безперервної професійної підготовки тривав більше трьох років.

Ситуація дещо покращилася в останні роки, особливо з 2000 р., з упровадженням нової політики та ініціатив, які нині становлять орієнтири щодо створення умов для підтримки подальшого розвитку галузі (Kersh, & Toiviainen, 2017, с. 239-240; Koumparoulis, 2011, с. 36).

Нині Греція активно розробляє політичну рамку навчання впродовж життя, яка в основному охоплює всі форми освіти дорослих. На основі цієї рамки впроваджено Концепцію «Загальної освіти дорослих», яка передбачає усю організовану навчальну діяльність (формальну та неформальну), адресовану дорослим з метою збагачення знання, розвитку, вдосконалення здібностей та навичок (в тому числі грамотності, навичок лічби й базових навичок в галузі ІКТ), розвитку особистості людини та активної громадянської позиції й забезпечується великою кількістю державних субсидованих навчальних закладів.

Програми функціональної грамотності призначені лише для тих дорослих, які не завершили обов'язкову освіту. Залежно від характеру програм та освітньої діяльності, яку вони забезпечують, та цільових груп, яким вони адресовані, у Греції діють три різні категорії організацій: 1) громадські (державні чи субсидовані) провайдери, які пропонують програми базової освіти (формальні та неформальні) для дорослих; 2) постачальники (державні або субсидовані) приватних компаній та провайдери, які складаються з колективних організацій та пропонують можливості для початкової й / або безперервної освіти і підготовки для безробітних, працівників та фахівців; 3) громадські організації, які створені як освітні установи вищого рівня, такі, як університети та коледжі, забезпечують початкову та / або безперервну освіту та навчання для студентів, випускників, безробітних та фахівців.

Існує також низка організацій, які діють як юридичні державні або приватні заклади й в основному підзвітні Міністерству освіти, культури та релігійних справ. Найбільш важливим з них є Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя (the General Secretariat for Lifelong Learning, GSLL), який був створений у 2011 р. і є основною зацікавленою стороною, що бере участь у розробленні стратегії навчання впродовж життя, відповідає за її впрова-

дження через Фонд молоді та навчання впродовж життя (the Youth and Lifelong Learning Foundation, INEDIVIM). Ця неприбуткова державна установа з фінансовою та операційною автономією, яка знаходиться під контролем Міністра культури, освіти та релігійних справ, планує, організовує та фінансує більшість програм освіти дорослих і у відповідних випадках співпрацює з іншими державними органами, такими як Міністерство працевлаштування та соціального забезпечення, Агенція зайнятості населення (the Manpower Employment Agency, OAED), Міністерство юстиції, Міністерство розвитку та Міністерство внутрішніх справ та державного управління (Kersh, & Toiviainen, 2017, с. 240-241).

Таким чином, аналіз історико-педагогічних джерел переконав нас у поступальних кроках творчих ініціатив грецької держави у напрямі розвитку освіти дорослих поза межами сертифікації з метою формування критично мислячих спільнот громадянського суспільства та становлення рефлексивного андрагога.

Здійснений історико-педагогічний аналіз дав змогу зробити висновок про те, що грецька освіта дорослих пройшла довгий і складний шлях свого становлення та розвитку в напрямі інституалізації та професіоналізації, з упровадженням активної політичної рамки навчання впродовж життя, яка в основному охоплює всі форми освіти дорослих.

## Розділ 2

# ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

### 2.1. Формування освітньої політики у галузі освіти дорослих у розвинених країнах світу

Розглядаючи освіту дорослих як рушійну силу суспільного прогресу та конкурентоспроможності, розвинені країни відповідно до соціально-економічних цілей розвитку розробляють освітню політику в цій галузі освіти. Освітня політика є важливою складовою, передумовою розвитку систем освіти дорослих, оскільки існує тісна взаємодія між освітньою політикою та процесами реформування системи освіти дорослих, забезпечуючи функціонування системи освіти дорослих та динаміку змін, впливаючи на її ефективність.

У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету.

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, як зазначає Л. Лук'янова (2011), 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 проєкта Закону України «Про освіту дорослих».

Тому вивчення, узагальнення та критичне осмислення зарубіжного досвіду законодавчого забезпечення освіти дорослих може сприяти виявленню прогресивних ідей для планування освітньої політики, які можуть бути адаптовані у вітчизняному освітньому просторі. Однак, на думку А. Джуринаського (2011), «не слід безоглядно наслідувати світовий досвід освіти, але витягти з нього раціональне зерно необхідно. При опорі на світовий дос-

від важливо втриматися як від спокуси божевільного копіювання, так і будь-якого заперечення, треба досліджувати, що може збагатити кращі традиції вітчизняної освіти» (с. 11).

Згідно з визначенням, «освітня політика – це усвідомлений та певним чином організований вплив на системи освіти» (Подобед, Литвинова, 2001, с. 4). Освітня політика є важливою складовою державної політики, інструмент забезпечення фундаментальних прав та свобод, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, підвищення культури. Її провідна мета – досягнення сучасної якості освіти відповідно до актуальних та перспективних потреб особистості, держави та суспільства.

На наше переконання, у контексті дослідження уваги потребує вивчення феномену взаємозалежності наукових досліджень і формування ефективної освітньої політики, що в академічних колах зарубіжних країн отримав назву «доказові дослідження освітньої політики» («evidence-based policy research» by Medel-Anonuevo C., Torres C.A., Desjardins R. / «evidence-informed policy research» by Burns T., Schuller T.) (Burns, & Schuller, 2009). Зокрема, Т. Бернс та Т. Шуллер (Burns, & Schuller, 2009), спираючись на твердження представника критичної педагогіки П. Фрейре про нерозривність політики та освіти, трактують термін «доказові дослідження освітньої політики» як «чесне й відкрите використання поточних результатів надійних досліджень для прийняття політичних рішень та здійснення усвідомленого вибору з-поміж можливих варіантів». Вони стверджують, що цей підхід відрізняється від традиційних наукових досліджень, оскільки спрямований на забезпечення прийняття «поінформованих» рішень, у той час як останні – здебільшого, орієнтовані на розвиток теоретичних підходів та перевірку гіпотез.

Проте, осмислюючи процитоване визначення, вважаємо за необхідне зазначити, що обидва типи наукових досліджень є важливими для формування освітньої політики, адже базові фундаментальні дослідження наповнюють новим науковим знанням практико-орієнтовані розвідки, розширюють їх методичний інструментарій та поглиблюють термінологічне поле, вивіряють

надійність статистичних даних, що, як правило, унеможлиблює дисоціацію емпірично-аналітичних компонентів досліджень від нормативно-творчих.

Як свідчить аналіз аналітичних, статистичних, довідкових і рекомендаційних документів міжнародних організацій та зарубіжних країн, на національному рівні будь-якої країни політичні діячі й чиновники, зазвичай, неохоче здійснюють спеціальні дослідження при формуванні освітньої політики, якщо вони не забезпечують їм політичних дивідендів (Medel-Anonuevo, Torres, & Desjardins, 2011). Проте, на думку переважної більшості науковців, сучасний стан наукових досліджень у сфері освіти дорослих характеризується нестачею критичних аналітичних розробок, що негативно впливає на її якість. За цих обставин не можна ігнорувати посилення впливу інституцій громадянського суспільства та різних соціальних рухів на окреслення нових напрямів в освітній політиці навчання дорослого населення та їх практичну реалізацію.

Про піднесення ролі громадянського суспільства, а також визначення чітких завдань його діяльності у сфері освіти дорослих йдеться в підсумкових документах Шостої Міжнародної конференції з освіти дорослих ЮНЕСКО (CONFINTEA VI), Белемській рамці дій (2009 р.), Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо освіти і навчання дорослих (2015 р.), а також у Третій Всесвітній доповіді про освіту і навчання дорослих (2016 р.) Інституту освіти впродовж життя ЮНЕСКО. Ці комплексні взаємодоповнюючі документи мають на меті допомогти міжнародній спільноті фахівців у розробленні й реалізації довгострокової політики взаємодії державних і недержавних інституцій, а також громадянського суспільства щодо: 1) забезпечення відповідності програм освіти дорослих запитам різних категорій слухачів (нині цей процес активно діє у 68% країн-членів ЮНЕСКО); 2) ухвалення нових стратегій розвитку освіти дорослих (70% країн); 3) навчання грамотності й базових навичок (85% країн); 4) встановлення правових рамок визнання, сертифікації й акредитації програм неформального та інформального навчання (71% країн); 5) збільшення видатків на фінансування програм освіти дорослих (57% країн); 6) розвиток

програм підготовки і підвищення кваліфікації викладачів та інструкторів для освіти дорослих (81% країн) (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016).

Досліджуючи проблему законодавчого забезпечення, ми з'ясували, що розвинені країни світу мають добре розроблену та розгалужену законодавчу базу. Особливо це стосується США. Основу законодавчої бази освіти дорослих у США 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; Законі Перкінса про кар'єру та технічну освіту, 1998 р., зі змінами 2006 р. (Perkins Career and Technical Education Act); Законі про освіту дорослих та письменність, 1998 р. (Adult Education and Family Literacy Act); Законі про освіту для всіх, 2007 р. (The Education for All Act) (Лук'янова, 2017).

Особливо відзначимо прийнятий у 1966 р. Закон про освіту дорослих, який був спрямований, у першу чергу, на компенсаторну освіту, підвищення загальної і мовної грамотності людей після 18 років; освіта дорослих офіційно визнавалася самостійною галуззю освіти і державним фінансуванням забезпечувалися освітні інституції, які її здійснювали – місцеві освітні служби, коледжі, вечірні і заочні курси, виправні заклади, центри та ін. (Taylor, 1983).

Закцентуємо точку зору М. Тейлора щодо важливості прийняття у 1998 Закону про інвестиції в робочі ресурси (Work force Investment Partnership Act), у якому було декілька розділів, кожен з яких розглядався як окремий законопроект. Другий розділ містив Закон про освіту дорослих і сімейну грамотність (Workforce Investment Act, 1998), який формулював новий підхід до грамотності дорослої людини, з метою допомоги дорослим у отриманні як знань і навичок, що необхідні для роботи, так і знань для розвитку і виховання своєї дитини.

Важливим результатом Закону про інвестиції в робочі ресурси була вимога до роботодавців надання можливості працівнику навчатися на робочому місці для отримання певних умінь і навичок, що стосувалися виконання його професійних обов'язків (Workforce Investment Act, 1998). У контексті цього, Федеральним урядом США приймаються Закони про освіту дорослих і економічне зростання (2009), Закон про підтримку знання та інвестування в уміння впродовж життя (2013) (Supporting Knowledge, 2013) та ін. Прийняття Законів про освіту для демократії (2001) і Закону про відновлення демократії (2014) мають суттєве значення для подальшого розвитку неформальної освіти дорослих, оскільки, на думку Ш. Меррієм, саме неформальна освіта орієнтована на розвиток громади і суспільства, а її метою є забезпечення взаєморозуміння між членами громади, вирішення проблемних ситуацій в громаді, навчання навичкам самоуправління і демократії (Merriam, & Brockett, 2007, с. 35).

У Законі про освіту для демократії визначено цілі освіти, які безпосередньо відносяться і до неформальної освіти дорослих: покращувати якість громадянської освіти, приділивши увагу історії розвитку США, вивченню її Конституції; сприяти формуванню громадянської компетентності і відповідальності; впроваджувати міждисциплінарні програми, що містять основи знань з громадянської і економічної освіти; сприяти міжнародній співпраці (The education for democracy Act, 2001).

Заслуговує на увагу Закон «Про відновлення та реінвестування освіти» (2009), який суттєво підтримав професійну освіту у коледжах, надавши 100 млн. дол. грантової підтримки. У 2014 р. був



прийнятий Закон «Про освіту дорослих і грамотність корінних жителів», за яким надавалися гранти для освіти дорослого корінного населення з метою розширити життєві навички і можливість працевлаштування (Native Adult Education and Literacy Act, 2014).

В Австралії, на відміну від деяких інших країн, як на півночі, так і на півдні, досі не існує офіційної політики навчання впродовж життя. Оскільки Австралія – це федерація, закони та підзаконні акти, що регулюють функціонування освіти дорослих, законодавчо встановлені як на рівні штатів, так і на рівні федерального парламенту. До них відносяться, зокрема, такі: Національний закон про професійно-технічну освіту й навчання (2011 р.) (The National Vocational and Education Training Regulator Act 2011 (зі змінами від 2015 р.), відповідно до якого створено Австралійське агентство забезпечення якості навичок (Australian Skills Quality Authority – ASQA), що регулює діяльність практично всіх організацій, які проводять тренінги на загальнонаціональному рівні, або зареєстрованих навчальних організацій (Registered Training Organisations – RTO).

Зазначимо, що у штатах Вікторія та Західна Австралія функціонує власне законодавче забезпечення. Уряди цих штатів також ухвалили Закон про освіту та реформування освіти в штаті Вікторія (2006 р.) (Victoria's Education Training and Reform Act), згідно з яким створено Комітет з питань освіти дорослих громад та подальшої освіти (Adult Community and Further Education Board – ACFE). Це статутний орган, який здійснює планування, просування та розвиток освітньої політики в галузі навчання дорослих. Комітет також надає кошти організаціям, пов'язаним з розвитком освіти дорослих.

З 80-х років ХХ ст. підхід Австралії до освітньої політики обмежувався лише формальною інституційною освітою (шкільна, професійно-технічна, вища освіта) і спрямовувався на формування навичок для працевлаштування. Тобто, був набагато більше зосереджений на навчанні «знати і робити» на противагу навчанню вчитися жити і вчитися вчитися. Клеменс та інші дослідники (Clemans, Newton, Guevara, & Thompson, 2012) стверджують, що Австралія не потребує розроблення політики навчання впро-

довж життя, оскільки високий відсоток австралійських дорослих осіб залучений до освітніх послуг у закладах вищої та професійно-технічної освіти (7% людей віком 40-64 років, що значно вище, ніж у середньому по ОЕСР, адже становить 2%), а показники Австралії за результатами дослідження ОЕСР у Програмі міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) є середніми або вищими за середні (OECD, 2015). Клеменс та інші дослідники (Clemans, Newton, Guevara, & Thompson, 2012) зауважують, що, хоча австралійська система освіти заохочує участь дорослих у навчанні впродовж життя, проте таке навчання зосереджується, здебільшого, на потребах зайнятості й працевлаштуванні. Тобто, воно триває впродовж періоду працездатності особи, але не впродовж життя.

У Звіті Уряду Австралії за 2015 р. (Australia. Department of Education and Training, 2015), підготовленому Департаментом освіти та професійної підготовки (с. 22), представлено кілька стратегій для досягнення мети Національної стратегії розвитку освіти: покращення грамотності серед дорослих, зокрема: Національна стратегія розвитку навичок для дорослих; Програма з вивчення англійської мови для дорослих мігрантів (АМЕР); Програма з розвитку навичок навчання та зайнятості (SEE); Програма Австралії з доступу до учнівства (АААР); Включення нових елементів мовної та цифрової грамотності в сертифікати професійного навчання для тренерів з професійно-технічної освіти.

Розглянемо основні положення цих урядових ініціатив. У Національній стратегії розвитку навичок для дорослих (National Foundation Skills Strategy for Adults) зазначено про розроблення урядових програм щодо підтримки формування навичок грамотності та читання у дорослого населення впродовж наступних 10 років з метою, що до 2022 р. дві третини австралійців працездатного віку повинні досягнути 3 або вищого рівня грамотності. Рада Урядів штатів Австралії (Council of Australian Governments) розглядає 3 рівень шкали ALLS як необхідний для задоволення комплексу вимог для успішної роботи і життя в умовах сучасної економіки країни (SCOTese, 2013, с. 4). Ця стратегія зосередже-

на на числовій та мовній грамотності як засобі для підвищення можливостей зайнятості населення. З цієї причини австралійські науковці висловлюють певні критичні зауваження (Black, & Yasukawa, 2010 та Golding, & Thompson, 2014), що зазначений документ не розглядає цілі освіти дорослих за межами сфери працевлаштування.

Зауважимо, що сучасна австралійська освітня політика (відповідні закони та акти) стосовно грамотності дорослих передбачає трансформацію розуміння цього явища: від сприйняття його як соціального та громадянського блага до більш прагматичного – як засобу зайнятості в дусі формування людського капіталу. Це можна прослідкувати у концепції «базових навичок», які за назвою пропонуються фундаментальними або базовими навичками. Базові навички стосуються 5 основних навичок, визначених у «Рамці основних навичок для роботи (Core Skills for Work Developmental Framework – CSWDF)». У цьому документі усі навички розподілено за трьома кластерами: 1) орієнтація у сфері професійної діяльності/зайнятості; 2) взаємодія з іншими; 3) отримання роботи/працевлаштування. У кожному кластері передбачено 10 груп кваліфікації, які визначаються як комбінація: знання – те, про що хтось знає, у теоретичному або абстрактному сенсі; розуміння – зв'язок знання з власним досвідом; навичок – уміння застосовувати свої знання та розуміння на практиці в робочих умовах (Department of Education and Training, 2015).

Національна стратегія розвитку навичок у дорослих (National Foundation Skills Strategy for Adults), яка є 10-літньою стратегією, спрямованою на покращення базових навичок, визначає їх як такі: англійська мова; грамотність та рахування, що передбачає: слухання, спілкування, читання, письмо, цифрову грамотність, використання математичних ідей; навички працевлаштування (SCOTESE, 2012, с. 2).

Програма з вивчення англійської мови для дорослих мігрантів (Adult Migrant English Program – AMEP) – офіційна державна програма, призначена для надання 510 годин безкоштовних освітніх програм з вивчення англійської мови для мігрантів та учасників гуманітарних проектів. Ця Програма реалізується в 250

локаціях на території Австралії державними і приватними зареєстрованими навчальними організаціями – постачальниками освітніх послуг для дорослих. Не всі мігранти мають право на участь у цій Програмі. Зокрема, до неї залучаються мігранти, які: мають постійну чи тимчасову візу; не мають функціонального рівня англійської мови; віком від 18 років.

Деякі випускники Програми з вивчення англійської мови для дорослих мігрантів беруть участь у Програмі з розвитку навичок навчання та зайнятості (Skills for Education and Employment Program), яка надає працевлаштованим дорослим учням до 800 годин навчання за акредитованими програмами мовної й числової грамотності з метою сприяння пошуку курсів з подальшого навчання або підвищення ефективності професійної діяльності. Навчання здійснюється на основі диференційованого підходу: усі дорослі учні розподіляються на 3 потоки, відповідно до результатів попереднього тестування. До цільових груп навчання за цією Програмою Департамент освіти і підготовки зараховує такі категорії дорослих осіб: аборигени та жителі островів Торресової Протоки; молодь; люди з обмеженими можливостями; зрілі люди похилого віку; непрацевлаштовані особи з різних прошарків культурного й лінгвістичного маргінесу (Department of Education and Training, 2015).

Однак для того, щоб мати право на доступ до Програми, необхідно відповідати віковому критерію від 15 до 64 років та стояти на обліку служб зайнятості. До відомств з реєстрації та обліку працездатного населення в Австралії відносяться: Департамент соціальних служб (Department of Human Services – DHS), Служби послуг з працевлаштування Австралії (Job Services Australia), Служба зайнятості для людей з обмеженими можливостями (Disability Employment Services) та Провайдери з працевлаштування за дистанційною формою роботи та провайдери місцевих компаній (Remote Jobs and Communities providers). Програма реалізується зареєстрованими освітніми інституціями, у тому числі: громадськими організаціями, державними закладами освіти (технічні коледжі, університети), приватними постачальниками освітніх послуг. Незважаючи на те, що у звіті Уряду Австралії за 2015 р.

зазначено, що Програма сприяння доступу до учнівства є однією із стратегічних для підвищення показників грамотності серед дорослих, її закриття вже було оголошено в рамках федерального бюджету 2014 р. Це пов'язано з передбачуваним досягненням мети програми, відповідно до якої 40% учасників досягли результатів в навчанні й працевлаштуванні (Department of Education and Training, 2015). Програма передбачає допрофесійну підготовку (включаючи мовну грамотність та читання) для пошукувачів робочих місць.

Останній пункт щодо стратегій грамотності дорослих у звіті Уряду Австралії за 2015 р. полягав у включенні курсу з функціональної грамотності до сертифікатів про професійну підготовку для тренерів з професійно-технічної освіти. У 2010 р. результати дослідження «Навички Австралії» засвідчили, що низький рівень грамотності й навичок рахування (Literacy, Language and Numeracy – LLN) є суттєвою перешкодою для отримання певної кваліфікації у системі професійно-технічної освіти. Як наслідок, навчальний план для отримання Сертифікату IV в галузі професійної підготовки і оцінювання (кваліфікація для тренерів з професійно-технічної освіти) було змінено за рахунок додавання модуля, пов'язаного з розвитком грамотності й навичок рахування як базової одиниці кваліфікації (DEER, 2011).

Сектор освіти дорослих і громадської освіти безпосередньо не згадується у звіті Уряду Австралії 2015 р. і, хоча Національна стратегія розвитку базових навичок дорослих стосується цього сектору освіти, на практиці це сприймається як «м'який вступ» до професійно-технічної освіти. Як зазначалося, освіта дорослих і громадська освіта може забезпечуватися у межах конкретної програми і надаватися державними, громадськими або комунальними організаціями на комерційних чи некомерційних засадах. Більшість штатів визнають неприбуткові організації освіти дорослих та надають їм фінансування для забезпечення конкретних освітніх програм. Деякі з цих програм професійно орієнтовані. Частина організацій з освіти дорослих зареєстровані у федерального або регіонального регулятора професійно-технічної освіти для надання акредитованих курсів, а інші – ні. Національна рада

з досліджень професійно-технічної освіти (National Council for Vocational Educational Research) визначає організації освіти дорослих як: неприбуткові організації, орієнтовані на громаду, основна увага в яких приділяється освіті дорослих. Освіта дорослих на рівні громади передбачає курси, пов'язані з дозвіллям, розвитком особистості та громади, навичками зайнятості, підготовкою до професійно-технічної освіти та національно визнаних програм навчання (ALA, 2015, с. 6).

Аналіз автентичних джерел з тем дослідження засвідчив, що організації освіти дорослих залучають до навчання значну частку учнів з маргіналізованих груп населення, таких, як корінні народи, дорослі з культурної і мовної меншин, люди з обмеженими можливостями, громадяни Австралії з віддалених регіонів, а також дорослі з низьким рівнем грамотності та читання (ALA, 2015, с. 10-12). Незважаючи на це, державне фінансування сектору освіти дорослих є відносно невеликим у порівнянні з іншими країнами ОЕСР, такими, як Нова Зеландія, Ірландія та Великобританія (ALA, 2015 с. 5). Рівень грамотності серед дорослих корінних жителів Австралії вимірювався в межах національної кампанії Фонду грамотності для життя (Literacy for Life Foundation – LfLF), який створений завдяки партнерству Національного інституту досліджень здоров'я (National Health Research Institute – The Lowitja Institute), корінного активіста Джека Бетсона та австралійської будівельної компанії Brookfield Multiplex. Фонд засновано у травні 2013 р. з метою продовження та розширення кампанії «Грамотність для життя». Кампанія застосовує кубинський метод «Yo Si Puedo» або «Так, я можу» в громадах корінних народів, виконуючи 3-етапний проєкт (1 етап – консультування громади; 2 етап – навчання грамотності; 3 етап – консолідаційний, під час якого учні використовують свої навички у процесі пошуку роботи, курсів подальшого навчання, громадської роботи). Важливо відзначити, що модель «Так, я можу» передбачає, щоб навчанням керував місцевий фасилітатор, який фактично передає громаді власність на освітню програму. Пілотний етап програми розпочався у 2011 р. у місті Вілкенія штату Новий Південний Уельс, і з тих пір проводиться ще у трьох містах Нового Південного Уель-

су. Початкове фінансування проекту забезпечувалося програмою WELL, подальші програми були профінансовані Університетом Нової Англії, Департаментом Співдружності Прем'єр-міністра, Кабінетом Міністрів, Міністерством промисловості та Управлінням житлового будівництва для аборигенів. Програма не передбачає офіційної акредитації, хоча рівень грамотності учасників має відповідати Сертифікату I та II рівнів Австралійської рамки основних навичок ACSF.

Вартими уваги є особливості формування державної політики у галузі освіти дорослих в Австрії. Австрія – федеральна держава, в якій принцип субсидіарності є сильно сформованим. У цих рамках місцеві органи влади взаємодіють із законодавчими повноваженнями. Законодавство здійснюється на федеральному та державному рівнях. Під компетенцію країн підпадають всі теми, не лише виключно з федеральними питаннями (стаття 15 B-VG). Справи федерального управління ведуться в міністерствах. Виконання цих справ в країнах передається до управління федеративної землі, яка обирається діючим парламентом федеративної землі. Правова інтеграція угруповань (палат), розмежованих відповідно до економічних або професійних критеріїв політичного процесу, здійснюється переважно за допомогою прав на оцінку і забезпечує представництво інтересів цих груп. Австрійське рішення професійного та соціального самоврядування не використовується на міжнародному рівні. В Австрії зберігається комплексна система професійного самоврядування через палати, з легальним членством у взаємодії з добровільними групами за інтересами.

Правова компетенція класифікації освіти дорослих (народна освіта) існує безпосередньо ще з часів після монархії Габсбургів. Те, що зміна соціальних умов з 1919 р. повинна бути структурно перебудованою, було очевидно. Прийнятий в 1973 р. Закон про сприяння освіти дорослих сприяв професіоналізації освіти дорослих та дав численні імпульси для продовження галузі післядипломної освіти. Він містить зобов'язання щодо фінансування, проте не установлює розмір фінансування і не змінив основну структуру компетенції. Водночас він гарантував асоціації незалежність, оскільки федеральний уряд зобов'язувався не втруча-



тися ні в програму, ні в розробку навчального плану. Крім того, спонсор не мав повноважень щодо методів або вказівок працівників. Аналогічно, реформа освіти дорослих у Міністерстві освіти у 1985 р. не змінилася: новостворена група освіти дорослих та фольклор відділу освіти дорослих організували та координували підтримку та співпрацю з асоціаціями та інституціями освіти дорослих; їм були підпорядковані Федеральний інститут освіти дорослих і сім фінансових установ з бібліотечними офісами у федеральних землях (за винятком Відня та Форарльберга).

Наразі освіта дорослих у Міністерстві Освіти підтримується в одній або двох секціях розділу V (освіта вчителів та вихователів, загальноосвітні справи, освіта дорослих, педагогічне консультування), причому «відділ освіти дорослих» виконує вищенаведені завдання «групи освіти дорослих», і один відділ є відповідальним за фінансові питання. В даний час громадські бібліотеки розпоряджаються і реорганізують інший відділ розділу IV (культурні та медіа справи). Відповідальність за освіту дорослих у шкільній та вищій освітніх галузях (наприклад, школи для працевлаштованих, університетські курси, коледжі для зайнятого населення), на відміну від чіткої компетенції, підлягає Міністерству Освіти (раніше Міністерству Просвіти і Міністерству Науки), і в даній галузі підлягає діючим правовим положенням.

Обов'язки щодо змісту також розподілені між міністерствами. Таким чином, у Федеральному Міністерстві Економіки і Праці відповідальними є такі сфери, як «підприємницька освіта» та «кваліфікація політики ринку праці». Перша відповідає за здоров'я людей з обмеженими можливостями у Федеральному міністерстві соціальної безпеки поколінь, а друга – за сільське та лісове господарство у Федеральному міністерстві сільського та лісового господарства, охорони навколишнього середовища та водного господарства. З огляду на компетентність федеральних держав, відбувалося формування різних структур і регіональних особливостей. Крім бюджетних підходів, які частково контролюються адміністративно-територіальними одиницями, трапляється, що неприбуткові установи з державними фондами сприяють виконанню координаційних функцій. Додатково практично у всіх



федеральних землях були створені індивідуальні субсидії з державних коштів, які інвестувалися як витрати на курси. Частково це було зроблено завдяки тісним зв'язкам із суб'єктами політики ринку праці. Кваліфікація в контексті активної політики на ринку праці має правову основу у законодавстві про ринок праці, а також у Законі «Про сприяння ринку праці».

Дані про зайнятість населення в Австрії представляються сторонами «Статистики Австрії» та «головною Асоціацією органу соціального страхування». Найбільшу повну категорію утворює при цьому те зайняте населення, яке працює (підприємці або ті, хто працюють на когось, також члени родини власника бізнесу), безробітні, а саме ті, що можуть знаходитися в пошуках роботи. За концепцію робочої сили (за даними Мікроцензи) на червень 2002 р. загальна цифра склала 3 983 000 особи. Таким чином, рівень зайнятості осіб основного працездатного віку склав майже 77%. Число найманих працівників склало приблизно 3 482 000 осіб – процент неповної зайнятості найманих робітників за ознакою статі є важливим. Отже, влітку 2002 р. 4% чоловіків і 36% жінок працювали в умовах неповної зайнятості.

Дані Головної Асоціації органу соціального страхування відносяться до найманих робітників за середньорічними даними 2000 р. і ставлять в основу визначення, яке відповідає ближче концепції прожиткового мінімуму. Релевантним є при цьому розподіл за економічними секторами. Тим часом уже 69% найманих працівників за даними Головної Асоціації випадають на долю сфери послуг. З 1995 р. це означає збільшення приблизно на два процентних пункти. Значно меншою є доля працівників (приблизно 52%), в той час як у офісних працівників та службовців складає 82%. Загалом дані Головного Союзу показують зростання найманих працівників у період з 1995 по 2002р. із 3 068 200 на 3 148 200. Грунтуючись на цьому звіті, з'ясовано, що у групі, яка досягла 25-річного віку, рівень безробіття у віці від 25 до 50 років становить 5,6%, що є нижчим за загальний показник 6,1%. Для людей старше 50 років рівень безробіття становить 8,5% (для чоловіків цей показник становить 8,6%, для жінок – 8,3%). Згідно з методом

розрахунку ЄС (вся робоча сила як основа) Австрія мала річний показник у 3,8% в 2001 р., і в середньому – 7,7% у ЄС.

*Державні міністерства освіти дорослих.* Федеральне міністерство освіти, мистецтв і культури (ФМОМК) існує в його теперішній структурі з 1 березня 2007 р. Сфера його відповідальності включає всю початкову та середню державну освіту від обов'язкової освіти до закінчення середньої освіти (матури), а також педагогічних вищих шкіл. Сюди належать освіта дорослих та всі питання, які стосуються освіти впродовж життя. Міністерство поділено на секції, в секції IV узагальнено обов'язки Міністерства освіти у галузі культури та культурної спадщини. До них належать бібліотечна справа та управління інвестиціями федеральних музеїв, інші справи культурної політики, а також народної культури. Усі сфери освіти дорослих, які пов'язані з університетом, регулюються Федеральним міністерством науки та досліджень. Тут діють правові положення відповідної області. Але є також сфери, які стосуються інших міністерств. Кваліфікація політики на ринку праці регулюється Федеральним міністерством Федерального міністерства праці, соціальних питань та захисту прав споживачів. Теми охорони здоров'я та проблем людей з обмеженими можливостями знаходяться під відповідальністю Федерального міністерства охорони здоров'я, освіти та подальшої освіти, в сільському та лісовому господарстві керує Федеральне міністерство сільського та лісового господарства, навколишнього середовища та водного господарства (Schlögl, & Schneeberger, 2003, с. 11).

*Федеральні заклади освіти дорослих,* до недавнього часу федеральна освіта дорослих (визначена в Законі про сприяння 1973 р.), по суті, містила утримання Федерального інституту освіти дорослих (BifEb) та семи центрів освіти для дорослих у всіх федеральних землях, окрім Відня та Форарльберга. На початку 2003 р. центри фінансування були передані під відповідальність федеральних земель. Існуючий на сьогодні Федеральний інститут освіти дорослих у 2003 повинен бути перетворений на центр компетентності для подальшої освіти та заново структурований (Schlögl, & Schneeberger, 2003, с. 12).

Далі стисло проаналізуємо найважливіші закони, які стосуються освіти дорослих:

Закон про сприяння освіти дорослих та публічних бібліотек (1973 р., Поправка 2000 р.). Цей закон зобов'язує державу до сприяння освіти дорослих, проте розмір коштів не визначає. Також немає законних прав на ці кошти. Заклади, які забезпечують постійну та педагогічно заплановану освітню роботу в галузі освіти дорослих або публічних бібліотек, а також не працюють з метою отримання прибутку, мають можливість подати заявку на фінансування. На розробку програм та навчальних планів, педагогічних методів та підбір працівників не повинна впливати згода державного фінансування (Altenhuber, 2002). Закон визначає освіту дорослих як «установу та діяльність, які в сенсі постійної подальшої освіти становлять набуття знань та вмінь, а також здібності та готовності до відповідальних суджень та дій і мають на меті розвиток особистих інвестицій». Сприяючими завданнями визнано: політичну та соціально-економічну освіту, продовження професійної освіти, передачу знань про науку, освіту як допомогу в подоланні важких життєвих ситуацій, традиційну та релігійну освіту, музичну освіту, продовження і розширення шкільної освіти (Altenhuber, 2002).

Закон про Торгову палату (1946/1983) є основою для створення торгових палат, в якості окремого відділу наводяться інститути дослідження економіки.

Закон про організацію шкіл (1962 р.) / Часткова правоздатність (1997 р.). Тут регулюються шкільні форми навчання дорослих, включаючи надолуження школи. Часткова правоздатність дозволяє школам пропонувати подальшу освіту.

Закон про послуги ринку праці (1994 р.). Цей закон уможливорює фінансування набуття нової спеціальності, підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та професійне подальше навчання. Заходи спрямовані, в першу чергу, на безробітних, а потім на зайняте населення. Надання послуг подальшої освіти фінансуються, між іншим, не тільки інститутом підвищення кваліфікації та інститутом розвитку економіки, але також приватним чином.

Федеральний закон про сприяння політичній освітній роботі та публіцистиці (1984): партії, представлені в парламенті, можуть створити навчальний заклад. Кожна партія, що має щонайменше п'ять депутатів, може подати заявку на фінансування. Розмір фінансування залежить від кількості депутатів. Навчальні заклади організовуються як об'єднання або фонди. В даний час існують наступні установи: Інститут доктора Карла Реннера (SPÖ); Політична академія (ÖVP); Вільний освітній центр (FPÖ); Зелений освітній центр «Зелений». Ці заклади в основному є сервісними установами, цільовою групою яких, здебільшого, є активісти.

Закон про конституцію праці (1974 р.): Не існує закону, який би забезпечував освітні відпустки або звільнення від роботи для всіх працівників. Для певних професійних груп, таких, як лікарі, правозахисники чи викладачі університетів, подальша освіта є або частиною професії, або визначається як колективна угода. Законодавче звільнення від освіти існує лише для членів рад підприємств. Освітня відпустка, грошова допомога для подальшого навчання (1998): «освітня відпустка полегшує працівникам участь у професійній освіті та навчанні, не розриваючи трудових відносин» (Lenz, 2005). Університетське право (2002 р.): саме тут установлюється завдання університету – піклуватися про подальше навчання випускників.

Закон про сільське господарство (1992 р.): Подальше навчання та консультації у галузі сільського та лісового господарства можуть підтримуватися (Lenz, 2005).

Федеральний закон про університет подальшої освіти (2004 р.): Передає всі положення Закону про університет 2002 р.; з областей «Надзвичайні дослідження» та «Продовження навчання у дослідках» Дунайського університету міста Кремс, який спеціалізується на освіті впродовж життя (Lenz, 2005).

Оскільки Австрія висловила свою думку щодо меморандуму Комісії стосовно навчання впродовж життя, робочі групи були організовані неодноразово, а концептуальні підходи до розробки національної стратегії навчання впродовж усього життя були розроблені. Обговорення активізувалося в 2005 р., коли Федеральне міністерство освіти, мистецтв та культури створило експерт-

ну комісію з розробки керівних принципів майбутньої стратегії. Цей документ проконсультувався на широкій основі з усіма основними зацікавленими сторонами у системі освіти та представниками працівників та галузей, що пропонували свою точку зору, і цей документ обговорювався на круглих столах. Зведений варіант, відомий як паперовий документ Кремса, був опублікований у 2007 р. і став основою для головного документа стратегії навчання впродовж життя в Австрії.

У доповіді подано пропозиції щодо фінансового забезпечення стратегії, вона закликає до впровадження постійної Консультативної ради з навчання впродовж життя в якості оординаційного та керівного органу та встановлює п'ять принципів стратегії навчання впродовж усього життя. Ці п'ять абстрактних рекомендацій (і відповідних «пропозицій») є такими: орієнтація на життєвий етап (навчання впродовж усього періоду життя); вступ до освіти має бути можливим у будь-який час; модулізація забезпечення освіти; процеси освіти потребують часу (балансу між роботою і життям та освітою); залучення студентів до центру; зв'язок навчальних сайтів та розробка нових навчальних середовищ; розвиток нових видів навчання та викладання; краща підтримка та посилення використання електронного навчання та дистанційного навчання; розробка нової самооцінки та нових обов'язків для учнів;

Довготермінове керівництво: розширення існуючих незалежних та провайдерів комплексних контактних пунктів для професійної орієнтації, освіти та кар'єрного консультування; професіоналізація професійної орієнтації, освіти та кар'єрного консультування; розширення доступ до консультування

Орієнтація компетенції: розробка інструментів портфелю компетентності для сертифікації, особливо неформально отриманих знань та компетенцій; розробка положення про подвійне навчання на різних рівнях.

Сприяння участі у навчанні впродовж усього життя: підсилювати мотивацію до навчання та радість; надання базових послуг загальної освіти для дорослих та професійного навчання по всій країні; розвиток і зміцнення регіональних навчальних мереж

(Bildungsverbände); кваліфікація безробітних через інтеграцію та співпрацю з державними та приватними організаціями освіти.

Стратегічна ціль цих керівних принципів охоплює всі системи та рівні загальної і професійної підготовки. Ці рекомендації враховують різні соціальні та культурні аспекти, які формують освіту впродовж усього життя особи. Міжвідомча робоча група готує стратегію національної освіти впродовж життя на період до 2020 р. У ньому формулюються 10 конкретних напрямків дій та відповідні цілі та заходи, які включають всі сфери навчання.

Інші стратегії та політичні ініціативи, що стосуються навчання дорослих:

- Австрія бере участь у Європейській системі кваліфікацій та розробляє Національну рамку кваліфікацій (NQR), яка охоплює всі галузі освітньої системи. Відповідальні органи
- Федеральне міністерство освіти, мистецтв і культури та Федеральне міністерство науки і досліджень. Обговорення було розпочато у 2007 р. шляхом створення керівного органу з метою розробки консультативного документа. Цей документ обговорювався широким колом зацікавлених сторін у 2008 р.
- Для розвитку сільської місцевості в Австрії Федеральне міністерство сільського господарства, лісового господарства, охорони навколишнього середовища та водного господарства створило програму «Навчальні регіони» (Lernende Regionen), яка пов'язана з програмою «Лідер». Регіони, які беруть участь у програмі Leader, можуть реалізовувати програми щодо безперервної освіти. 39 регіонів беруть участь у цій програмі або знаходяться у процесі розробки ідей для участі.

У 2011 р. було розпочато загальну структуру якості навчальних закладів для дорослих у Австрії (Ö-Cert), що розроблена спільно з федеральним урядом та дев'ятьма землями і узгоджена та фінансується BMUKK та Länder. Системи управління якістю та процедури забезпечення якості тоді будуть порівнянними, а прозорість для кожного окремого учня зросте.

- Федеральне міністерство освіти, мистецтв та культури спільно з землями планували започаткувати важливу ініціативу у галузі освіти для дорослих з вересня 2011 р., яка підтримується федеральним урядом та землями на 50 відсотків. Це створить безкоштовні навчальні можливості у сфері базової освіти та програм другого шансу до отримання ступенів середньої освіти. Крім того, федеральні та регіональні уряди домовились про загальні стандарти якості для впровадження заходів, які розглядаються органом з акредитації. У проєкті цієї ініціативи з самого початку були залучені парасолькові організації найважливіших закладів освіти дорослих та соціальні партнери.

Освітню відпустку (Bildungskarenz) було запроваджено в рамках програми Федерального агентства зайнятості у 2008 р. Вона може тривати від двох місяців до одного року, а учасники отримують компенсацію, як у випадку безробіття. Середньорічна кількість людей, що брали участь у цій програмі, збільшилась втричі з 2008 р. (1551) до 2009 р. (4894). Навчальна діяльність повинна бути щонайменше двадцять годин на тиждень.

Зусилля щодо встановлення безперервної освіти на університетському рівні призвели до заснування Університету безперервної освіти (Кремс Дунайського університету) в 1994 році. Університет спеціалізується на після дипломній академічній освіті та пропонує курси з економіки та управління бізнесом, адміністрації та міжнародних справ, освіта та культурні науки, будівництво та екологія. Інші університети також прагнуть стати більш активними у сфері безперервної освіти, керуючись такими цілями освітньої політики: збільшення пропозицій щодо другого шансу, безкоштовного отримання сертифікатів про освіту та впровадження моделі «учень + екзамен»; активізація заходів для іммігрантів та некваліфікованих / низькокваліфікованих фахівців, а також вдосконалення базового освітнього забезпечення; поліпшення заходів політики щодо ринку праці для жінок, для молодих людей та людей похилого віку з тим, щоб підвищити рівень їх зайнятості.

Цікавим нам також видається досвід Угорщини у формуванні нормативно-правової бази освіти дорослих. Основу системи

освіти дорослих Угорщини було закладено після Другої Світової Війни за ініціативи уряду Угорщини. Головною метою цієї системи була підтримка соціальних змін, особливо у сфері соціальної мобільності населення. Із закону «Про народну освіту» (1993 р.) (Magyarország Törvény LXXX, 1993) починається створюватися правова основа для структури освіти дорослих в Угорщині. Комплексне регулювання освіти дорослих в Угорщині стане можливим із прийняттям закону «Про освіту дорослих» (2001 р.) (Magyarország Törvény CI, 2001). У 2010 р. в Угорщині з приходом нового уряду відбувається комплексна реструктуризація системи освіти в цілому. Основний закон, який наразі регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи в Угорщині – це Закон «Про освіту дорослих» (Magyarország Törvény LXXVII, 2013), що набув чинності 1 липня 2013 року. Згідно з чинним законодавством основною метою освіти дорослих в Угорщині є: загальноосвітня підготовка, професійна підготовка, корекція порушень, розвиток професійних знань та компетенцій, збільшення можливостей для працевлаштування, навчання впродовж усього життя.

Другий, не менш важливий закон – це Закон СХС «Про державну громадську освіту» (Magyarország Törvény СХС, 2011), саме в ньому зазначено, що поняття навчання дорослих та освіти дорослих не є тотожними. Навчання дорослих ототожнюється із системою шкільної освіти (домінують загальноосвітні предмети), тоді як освіта дорослих охоплює знання спеціального характеру, професійні знання, усе, що є поза межами шкільної освіти. Тобто існує навчання дорослих згідно з шкільною системою та освіта дорослих відповідно до позашкільної системи. Використовується також поняття «освіта для ринку робочої сили» (навчання, спрямоване на збереження робочого місця та здобуття нового). Однак є й більш вузьке його визначення – професійне навчання безробітних, яке підтримується, переважно, з державних джерел.

Важливими нормативно-правовими документами, що регулюють освіту дорослих, є Накази Міністерства народного господарства: «Про правила прийому громадян до закладів освіти дорослих, оплату послуг та штрафні санкції» (№56 від



04.12.2013р.) (Magyarország NGM rendelet 56, 2016); «План забезпечення якості освіти дорослих. Комітет освіти дорослих, його члени, обов'язки та правила функціонування» (№58 від 13.12.2013р.) (Magyarország NGM rendelet 58, 2013); «Про вимоги та процедуру реєстрації програм професійної підготовки для освіти дорослих і сертифікат (свідоцтво) про отримання професійної кваліфікації» (№59 від 13.12.2013р.) (Magyarország NGM rendelet 59, 2013); «Про діяльність експертів з підготовки дорослих та заходів програми «Освіта дорослих» (№14 від 31.03.2014р.) (Magyarország NGM rendelet 14, 2014); «Про вимоги та процедуру реєстрації мовних програм для дорослих і сертифікація їх учасників» (№16 від 04.04.2014р.) (Magyarország NGM rendelet 16, 2014).

У постанові уряду «Про процедуру отримання дозволу та вимоги щодо діяльності закладів освіти дорослих, їх реєстрації та моніторингу діяльності» (№393 від 12.11.2013р.) прописані основні вимоги до регіональних центрів освіти дорослих (РÖОД), розкрито процедуру внесення закладів освіти дорослих у Національний реєстратор підготовки дорослих (Magyarország Korm. Rendelet 393, 2013).

Греція, як і багато інших країн Європейського Союзу, вважає освіту дорослих ваговою складовою безперервної освіти й формує власну політику у цій сфері з урахуванням кращих зарубіжних досягнень. Навчання дорослих регулюється багатьма різними законодавчими актами, до яких часто прикута більш широка увага, ніж виключно навчання дорослих, наприклад, вони можуть зосереджуватися на загальній, професійній або вищій освіті. Це відображає широту сектору навчання дорослих у багатьох країнах, що охоплює забезпечення із державних служб зайнятості; формальну систему освіти; систему неформальної освіти та те, що постачається через компанії... Очевидно, що всі держави-члени мають певну правову базу для навчання дорослих. У більшості держав-членів навчання дорослих одночасно охоплює низку різних типів національного законодавства про освіту та зайнятість ... Насправді, у тих країнах, де навчання дорослих не є темою, що входить до законів про VET, існують спеціальні закони про навчання дорослих (Мальта, Литва, Греція, Фінляндія, Естонія, Да-

нія, Чехія та Бельгія), що вказує на особливу увагу до навчання дорослих.

Зокрема, в Італії, крім нормативно-правових актів, федеральний рівень, а також штати функціонують через нормативні акти, які не мають такого ж статусу, як закон чи програми фінансування. Що має відношення до навчання дорослих, такі програми стосуються способів фінансування програм індивідуальної підтримки, а також заходів, пов'язаних з програмою чи проектами... Натомість Іспанський звіт стосується федеральних законів про освіту та регіональних. Наприклад, Закон про освіту Андалусії (Andalusia's Education Act, 2007) стосується освіти дорослих та навчальних мереж і наголошує на ролі ІКТ та дистанційної освіти (European Commission, 2019, с. 53).

Водночас ретроспективний аналіз законодавчого забезпечення становлення та розвитку освіти дорослих у Грецькій республіці (1929–2016 рр.) засвідчив, що основними офіційно зафіксованими нормативно-правовими документами, які регулюють функціонування системи освіти дорослих у Грецькій республіці, є такі:

*Закон 4386/2016* (FEK83/вип. А/711-5-2016): «Положення про дослідження та інше забезпечення».

*Закон 4186/2013* (Урядова газета 193/вип. А/17-9-2013): «Реструктуризація вищої освіти та інші положення». Він включає положення про трансформацію загальноосвітніх та професійних вищих середніх шкіл, Інститутів професійного навчання (Vocational Training Institutes, ІЕК) й структур спеціальної освіти. Закон сприяв створенню Шкіл професійної освіти, а також Директоратів з навчання впродовж життя як на регіональному, так і місцевому рівнях. Останні представляють собою децентралізовані відділення Генерального секретаріату з питань навчання впродовж життя та питань молоді. Їх головним завданням є управління, контроль та нагляд за Інститутами професійного навчання, Школами професійного навчання (Vocational Training Schools, SEK), Школами другого шансу (Second Chance Schools, SDE) і Центрами навчання впродовж життя на рівні їхньої місцевої та матеріальної відповідальності. Нарешті, Закон доповнює нові положення щодо ВНЗ та забезпечує визначення, організацію, адміністру-

вання питань органів навчання впродовж життя (Eurydice, 2013; Eurydice, 2013a).

*Закон 4115/2013* (Урядова газета 24/вип. А730-1-2013): «Організація та діяльність Інституту молоді і навчання впродовж життя й Національної організації з сертифікації кваліфікацій та професійної орієнтації та інші положення». Він встановлює правила функціонування та організації двох вищезазначених органів. Зокрема, згідно параграфа 2 статті 14 Закону 4115/2013, у відповідних випадках цілі Національної організації з сертифікації кваліфікацій та професійної орієнтації включають в себе: створення і розвиток Національної рамки кваліфікацій та її прив'язка до Європейської рамки кваліфікацій; співвіднесення навичок, набутих в рамках формальної освіти, неформального і інформального навчання з рівнями Національної рамки кваліфікацій; посилення на Національну рамку кваліфікацій міжнародного сектора кваліфікацій; створення секторних дескрипторів у вигляді знань, навичок і компетентностей, які відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій (Eurydice, 2013b; ЕОРРЕР, 2014).

*Закон 4111/2013* (Урядова газета 18/вип. А/25-1-2013): «Пенсійні питання та інші положення». Він включає положення про Коледжі.

*Закон 4093/2012* (Урядова газета 222/вип. А/12-11-2012): «Затверджена середньострокова фінансова стратегія на 2013–2016 роки – надзвичайні заходи щодо впровадження Закону 4046/2012 та середньострокова фінансова стратегія на 2013-2016 роки». Згідно з цим законом схвалено середньострокову фінансову стратегію на 2013-2016 рр.

Спільне рішення Міністерства 905/2012 (Урядова газета 557 /вип. В72-3-2012): «Ваучер початкового професійного навчання для стажерів державних і приватних навчальних закладів професійної освіти».

Спільне рішення Міністерства 127175/Н/4-11-2011 (Урядова газета 2508/вип. В74-11-2011): «Злиття приватних юридичних закладів» Національного молодіжного закладу, «Інституту неперервного навчання дорослих» та «Інституту молоді», під керівництвом Міністерства освіти і релігій».

*Закон 4009/2011* (Урядова газета 195/вип. А76-9-2011): «Структура, функціонування, забезпечення якості навчання та інтернаціоналізація вищих навчальних закладів». Він забезпечує загальні правила щодо структури та функціонування вищої освіти, а також регулює основи автономії, структури та органів ВНЗ. Закон передбачає оцінку та прозорість, а також питання, що стосуються педагогічних та інших працівників. Закон розрізняє навчання між першим, другим та третім ступеневими циклами, регламентує проблеми студентів та фінансування ВНЗ, а також питання, пов'язані із забезпеченням їх якості та акредитації.

Сучасна законодавча база для навчання впродовж життя включена в новий *Закон 3879/2010* (Урядова газета 163/вип. А721-9-2010): «Розвиток навчання впродовж життя та інші положення», який передбачає також розробку Загальної стратегії навчання впродовж життя (у тому числі вищої освіти). З цією метою у липні 2010 р. Грецький міністр освіти оголосив новий проєкт Закону про «Розвиток навчання впродовж життя та інші положення», який в основному зосереджений на скасуванні низки попередніх законів, спрямованих на раціоналізацію грецької системи освіти і навчання дорослих.

Стаття 25 *Закону 3879/2010* включає також положення про внутрішні трансферти. Зокрема, Закон передбачає регулювання навчання впродовж життя та обов'язки органів Навчання впродовж життя, встановлює Національну мережу для навчання впродовж життя в Греції, яка складається з Генерального секретаріату навчання впродовж життя; Периферійних департаментів навчання впродовж життя, по одному для кожного Адміністративного району (13 провінцій); Муніципальних департаментів навчання впродовж життя, Спецпідрозділу нових Муніципалітетів; Національного центру акредитації для подальшого професійного навчання; Національної організації акредитації кваліфікацій; Національного центру професійної орієнтації, Національного центру державного управління та місцевих органів влади. Закон 3879/2010 вступив в силу у вересні 2010 р., заклавши правову основу для Грецької рамки кваліфікацій згідно з документом «Зміцнення безперервної

освіти в Греції» та вжиття заходів щодо посилення участі громадян в ініціативах навчання впродовж життя:

А. Міністерство у справах освіти і релігії в пункті 3 статті 16 *Закону 3879/2010* (A163/21-9-2010) «Зміцнення безперервної освіти в Греції», зазначає, що: «Контроль за конфігурацією та експлуатацією Національної рамки кваліфікацій та координація тих, хто займається розробкою цієї рамки, наприклад, представників національних та громадських колективних органів, навчальних органів і установ, соціальних партнерів та 44 Палат, здійснюється Директоратом з питань ЄС Центрального офісу Міністерства у справах освіти, неперервного навчання і релігії.

Б. Національна організація сертифікації кваліфікацій і професійної орієнтації (ЕАЕА, 2011; Eurydice, 2013b; ЕОРРЕР, 2014).

*Закон 3699/2008* (Урядова газета 199/вип. АУ2-10-2088): «Спеціальна освіта та навчання інвалідів або людей з особливими освітніми потребами». Цей закон регулює інституційні засади організації та функціонування спеціальної освіти в Греції, а також містить положення про дошкільну, початкову та середню освіту.

*Закон 3696/2008* (Урядова газета 177/вип. А725-8-2008): «Створення та функціонування коледжів та інші положення». Коледжі створені як постачальники післясередньої освіти та навчання в Греції (Eurydice, 2013b).

Донедавна усі заходи щодо навчання впродовж життя були законодавчо закріплені через *Закон 3369/2005* (Офіційний журнал 171/вип. А706.07.2005) про «Систематизацію навчання упродовж життя та інші нормативні акти», який спрямований на створення комплексної правової основи для більш ефективної координації та систематизації діяльності та освітніх органів з навчання впродовж життя. У рамках цього закону функціонування вже діючих органів-провайдерів освіти і навчання для дорослих, а також новостворених органів (наприклад, Інститутів навчання впродовж життя) систематизовано і об'єднано в рамках узгодженої інституційної структури для навчання впродовж життя.

Таким чином, *Закон 3369/2005* визначає безперервну освіту як діяльність людини впродовж усього життя, націлену на придбан-

ня і поліпшення загальних і наукових знань, навичок та умінь, а також особистісного розвитку і працевлаштування (ЕАЕА, 2011).

Л. Лук'янова (2017) зазначає, 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 безперервної освіти і підготовки (с. 19).

*Закон 3191/2003* (Урядова газета 258/вип. А77-11-2003): «Національна система професійної освіти та навчання, пов'язана з працевлаштуванням». Він передбачає правила Національної системи зв'язку професійної освіти та навчання з працевлаштуванням; призначає Національну раду зв'язку професійної освіти й навчання з працевлаштуванням як органа-виконавця та регулює її обов'язки та повноваження.

*Закон 2909/2001* (Урядова газета 90/вип. А72-5-2001): «Регулювання питань прийому до ВНЗ та інші положення». Цей закон регулює питання, пов'язані з доступом кандидатів до ВНЗ, перейменовує Інститут комп'ютерних технологій в «Науково-дослідний академічний Інститут комп'ютерних технологій» та передбачає створення «Національної обсерваторії» Генерального секретаріату для молоді (Eurydice, 2013b).

*Закон про освіту 1997 р.* передбачав три напрями формальної освіти дорослих:

- 1) школи «другого шансу» вечірньої форми навчання для осіб більше 18 років, які не здобули обов'язкової 9-річної освіти;
- 2) здобуття академічної освіти у Грецькому відкритому університеті за дистанційною формою навчання та спеціальними програмами для осіб, які не завершили обов'язковий шкільний курс; в університеті також пропонуються програми у сфері підвищення кваліфікації;
- 3) програми за вибором для громадян Греції та інших країн в університетах і вищих школах. (Лук'янова, 2017, с. 21).

*Закон 2552/1997* (Урядова газета 266/вип. А724-12-1997): «Еллінський Відкритий Університет та інші положення» з'ясовує, організовує та встановлює правила функціонування Грецького

відкритого університету та забезпечуваного ним дистанційного навчання.

*Закон 1320/1983* (Урядова газета 6/вип. А711-1-1983): «Набір у державний сектор та інші положення», затверджує умови та процес набору персоналу в державному секторі.

*Закон 4397/1929* (Урядова газета 309/вип. А724-8-1929): «Про початкову освіту», згідно з яким початкова освіта включає загальноосвітні школи та професійні школи. Загальноосвітні школи (general education schools) включають дитячі садки, початкові та вечірні школи, тоді як професійно-освітні школи (vocational education schools) включають нижчі професійні школи (lower vocational schools) (Eurymdice, 2013b).

Таким чином, узагальнення та систематизація законодавчої бази Грецької Республіки, яка регулює місце і роль освіти дорослих у сучасних умовах, засвідчив, що безперервна освіта у Грецькій республіці визначається як діяльність людини через усе життя, націлена на придбання і поліпшення загальнонаукових знань, навичок та умінь, а також особистісний розвиток і працевлаштування з метою оцінки загальної якості забезпечення та координації інституцій безперервної освіти і навчання.

Відзначимо, що у Німеччині державна освітня політика у галузі освіти дорослих спрямована на те, щоб кожний громадянин мав право та можливість всебічного розвитку особистості згідно зі своїми здібностями та уподобаннями, що позитивно впливатиме на розвиток суспільства в цілому. Німеччина є державою з децентралізованою системою управління галуззю освіти дорослих, де взаємодіють федерація, землі та муніципальна влада, причому найбільше компетенцій управління й регулювання згідно з Основним законом мають землі. У ФРН існують закони на державному рівні, які визначають основні напрями та межі галузі, та закони на земельному рівні, які глибше регулюють галузь освіти дорослих.

Законодавство ФРН у галузі освіти дорослих має дворівневий характер та регламентується на федеральному рівні – положення Конституції, що закріплюють правовий статус і гарантії підтримки освіти дорослих, та на рівні земель – земельними законами «Про

освіту дорослих» та «Продовжену освіту». 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 продовженої професійної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. Наприклад, такі закони: «Про сприяння освіті», «Про сприяння праці», «Про вищу освіту», «Про заочну освіту», «Про професійну освіту», «Про сприяння професійній освіті», «Закон про підвищення кваліфікації».

Федеральні землі керуються своїми земельними законами «Про освіту дорослих», «Про продовжену освіту» або «Про сприяння освіті дорослих», які є в усіх землях, за винятком Гамбурга й Берліна. Загалом у західній Німеччині земельні закони про освіту дорослих набули чинності у період з 1970 по 1976 рр., тоді як у східних землях ФРН відповідні закони були прийняті у 90-х роках ХХ ст. Важливим документом, прийнятим у багатьох землях, є Положення «Про надання навчальної відпустки для участі у заходах загальної, професійної і політичної освіти дорослих».

Аналіз земельних законів про освіту дорослих показує їхню подібність у положеннях, що стосуються дефініції, змісту, мети, організації освіти дорослих. Головним критерієм відмінності між цими законами є питання підпорядкування закладів ОД: в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в других приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері ОД.

Незважаючи на цю істотну відмінність, можна виділити ряд положень, що висвітлені практично в усіх земельних законах про ОД і мають схожі трактування:



1. Більшість земельних законів позиціонують ОД як частину системи освіти, підкреслюючи її рівноправність з іншими секторами освіти (Баден-Вюртемберг, Баварія, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Північний Рейн Вестфалія), причому в деяких землях використовується додатково прикметник «незалежна» (Баварія, Баден-Вюртемберг, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц і Тюрингія). Практично всі закони гарантують установам право на автономність при виборі керівництва та співробітників, а також при розробці навчальних планів і програм.
2. При формулюванні цілей ОД у всіх законах підкреслюється спрямованість на розвиток особистості, її знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії із суспільством, зокрема, увага концентрується на розвиткові критичного мислення, навичок рефлексії, здатності до оцінки, прийняття рішень, незалежності в судженнях і вчинках. Одне з основних завдань ОД сформульоване як діяльність, що сприяє поліпшенню життєвої ситуації людини у всіх сферах її життєдіяльності, спрямована на становлення й зміцнення вільного демократичного суспільства у правовій державі.
3. Описуючи принципи і критерії фінансування з бюджетних коштів, більшість земель виділяє наступні позиції: основним орієнтиром є задоволення освітніх потреб дорослих на території всієї землі, у тому числі в сільській місцевості серед усіх соціальних верств населення; підтримка надається державним та недержавним установам, діяльність яких відповідає пунктам закону (містяться практично у всіх земельних законах), зокрема: освітні програми повинні бути відкриті для всіх; зміст освіти, результати діяльності, а також фінансові документи повинні бути доступні для перевірки відповідними інстанціями; педагогічний персонал повинен володіти відповідною кваліфікацією; організація повинна здійснювати свою діяльність на території даної землі або тут має бути розташований її офіс; необхідно подати план діяльності на період, на який запрошується фінансування.

Важливим є те, що фінансова підтримка не надається організаціям, що мають вузьку спеціалізацію, спрямовані на отримання прибутку, а також здійснюють освітню діяльність для задоволення власних потреб.

4. Майже у всіх земельних законах передбачено створення структур, які координують діяльність закладів ОД на території землі. Це кураторіум, агенство, рада чи комісія, що виступають також у якості консультантів земельних урядів. У деяких землях вони наділені правом голосу при визначенні принципів виділення дотацій або затвердження списку організацій, що мають право на одержання бюджетного фінансування. Земельні закони про ОД містять положення про співпрацю закладів ОД, про створення асоціацій чи союзів закладів ОД, що координують діяльність своїх членів, сприяють підвищенню кваліфікації та співпрацюють з державних органами.

*Таблиця 2.1.1*

### **Нормативно-правова база освіти дорослих у федеральних землях Німеччини**

Земля	Законодавчі акти
Баден-Вюртемберг	– Закон «Про сприяння продовженій освіті» від 20 березня 1980 р.; – Закон «Про сприяння продовженій освіті» (нова редакція) від 1 липня 2004 р.;
Баварія	– Закон «Про сприяння освіті дорослих» від 24 липня 1974 р.; – Закон «Про сприяння освіті дорослих» (нова редакція) від 10 березня 2006 р.; Останні зміни від 16 лютого 2012 р.. Структура закону: 1. Загальні положення. 2. Принципи організації. 3. Державні засоби підтримки. 4. Принципи фінансування. 5. Умови сертифікації закладів ОД та підготовки кадрів. 6. Земельна рада з ОД, 7. Заключні положення. Немає навчальної відпустки за основним місцем роботи (Bayern.recht, nd).
Берлін	Немає закону про освіту дорослих

Земля	Законодавчі акти
Бранденбург	– Закон «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург» від 15 грудня 1993 р.; Зміни внесено від 9 листопада 2006 р. (Land Brandenburg, nd).
Бремен	– Закон «Про продовжену освіту у землі Бремен» від 18 червня 1996 р.; – Закон «Про продовжену освіту у землі Бремен» (нова редакція) від 24 листопада 2009 р.; Останні зміни від 17 травня 2011 р. (Freie Hansestadt Bremen, nd).
Гамбург	Немає закону про освіту дорослих
Гессен	– Закон «Про сприяння продовженій освіті» від 9 серпня 1978 р.; – Закон «Про сприяння продовженій освіті й освіті впродовж життя» (нова редакція) від 25 серпня 2001 р.; – Положення «Про визнання (акредитацію) закладів освіти дорослих» від 1 лютого 1999 р.
Макленбург-Передня Померанія	– Закон «Про продовжену освіту» від 28 квітня 1994 р.; – Закон «Про продовжену освіту» (нова редакція) від 17 грудня 2009 р.; – Закон «Про сприяння продовженій освіті у землі Макленбург-Передня Померанія» від 20 травня 2011 р. (Gesetz zur Förderung der Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern, 2011).
Нижня Саксонія	– Закон «Про освіту дорослих у землі Нижня Саксонія» від 13 січня 1970 р.; – Закон «Про освіту дорослих у землі Нижня Саксонія» (нова редакція) від 17 грудня 1999 р.; Закон переглянуто та повторно ухвалено 23 листопада 2004 р. Структура закону: 1. Основні положення про цілі і завдання освіти дорослих. 2. Принципи державної підтримки розвитку ОД. 3. Особливості фінансування закладів ОД. 4. Умови надання грантів ОД. 5. Порядок фінансування закладів земельного підпорядкування. 6. Порядок фінансування закладів комунальної форми власності. 7. Порядок фінансування народних шкіл. 8. Визначення обсягу робіт та змісту освітніх заходів закладів ОД. 9. Об'єднання та співпраця закладів ОД. 10. Забезпечення контролю якості та оцінки діяльності закладів ОД.

Земля	Законодавчі акти
	11. Агенція освіти дорослих. Визначається як орган виконавчої влади, підпорядкований міністерству освіти, науки і культури землі Нижня Саксонія. Основна функція – організація діяльності закладів ОД. 12. Перевірка Рахункової палати (Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, nd).
Північний Рейн-Вестфалія	– Закон «Про організацію і сприяння продовженій освіті» від 14 квітня 2000 р.; – Закон «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (нова редакція) від 15 лютого 2005 р.
Райнланд-Пфальц	– Закон «Про продовжену освіту» від 17 листопада 1995 р.; – Закон «Про продовжену освіту» (нова редакція) від 16 грудня 2002 р. (Rheinland-pfälzische Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, nd)
Саар	– Закон «Про сприяння продовженій освіті» від 10 лютого 2012 р.
Саксонія	– Закон «Про продовжену освіту у землі Саксонія» від 29 червня 1998 р.; – Закон «Про продовжену освіту у землі Саксонія» (нова редакція) від 1 серпня 2008 р. Структура закону: 1. Визначення поняття продовженої освіти. 2. Цілі та завдання. 3. Заклади продовженої освіти, їхня організація та регіональне співробітництво. 4. Принципи державної підтримки. 5. Умови фінансування закладів продовженої освіти та їхніх організацій. 5. Типи фінансування. 6. Незалежність закладів продовженої освіти. 7. Контроль та перевірка діяльності. 8. Державна консультативна рада освіти дорослих (Recht und Vorschriftenverwaltung Sachsen, nd).
Саксонія-Ангальт	– Закон «Про сприяння освіті дорослих в землі Саксонія-Ангальт» від 25 травня 1992 р.; – Закон «Про сприяння освіті дорослих в землі Саксонія-Ангальт» (нова редакція) від 8 липня 1998 р.; Зміни до окремих положень закону внесено 10 травня 2000, 7 березня 2001 р., 18 листопада 2005 р.; – Директиви про акредитацію та порядок фінансування народних інститутів від 10 листопада 1994 р.;

Земля	Законодавчі акти
	– Закон «Про звільнення від трудової діяльності для участі у заходах продовженої освіти» від 4 березня 1998 р.
Шлезвіг-Гольштейн	– Директиви «Про сприяння розвитку освітніх установ загальної, політичної і культурної освіти» від 13.08.2009 р.; – Директива «Про державну підтримку та сприяння закладам продовженої освіти» від 15 серпня 2007 р.
Тюрингія	<p>– Закон «Про освіту дорослих» від 23 грудня 2005 р.;</p> <p>– Закон «Про освіту дорослих» (нова редакція) від 18 листопада 2010 р.</p> <p>Структура закону:</p> <p>Розділ 1. Загальні положення.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Цілі ОД.</li> <li>2. Завдання ОД.</li> <li>3. Забезпечення ОД.</li> <li>4. Заклади ОД та форми їхньої співпраці.</li> <li>5. Земельні об'єкти закладів ОД.</li> <li>6. Співпраця із дитячими установами, школами, вищими навчальними закладами.</li> <li>7. Забезпечення якості та її оцінка</li> </ol> <p>Розділ 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Умови акредитації закладів ОД.</li> <li>9. Процедура акредитації.</li> <li>10. Відмова в акредитації.</li> <li>11. Принципи фінансування.</li> <li>12. Підстави для надання фінансової підтримки.</li> <li>13. Сприяння достроковому отриманню середньої освіти.</li> <li>14. Заохочення суспільно важливих освітніх проєктів.</li> <li>15. Дотації.</li> <li>16. Інше фінансування.</li> </ol> <p>Розділ 3. Оцінка якості та перевірка діяльності.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>17. Земельна Рада (кураторіум).</li> <li>18. Аудит.</li> </ol> <p>Розділ 4. Заклучні положення (Freistaat Thüringen).</p>

Важливим принципом формування освітньої політики у скандинавських країнах стосовно освіти дорослих є залучення людей у формування та здійснення освітньої політики, що розглядається як важлива передумова активної участі громадян у державних справах демократичного суспільства та забезпечує тісний зв'язок освіти дорослих із структурами громадянського суспільства.

Принципами освітньої політики скандинавських країн та Фінляндії є: пріоритет людських цінностей; пріоритет вільного розвитку особистості; формування громадянськості, поваги до прав і свобод громадян, виховання любові до своєї країни, сім'ї, навколишнього середовища тощо; справедливість та рівність у доступі до освіти; адаптованість системи освіти до рівнів та особливостей підготовки тих, хто навчається; свобода та плюралізм; демократичний, суспільно-державний характер управління. Дотримання цих принципів гарантує встановлення на основі суспільної згоди конкретних цілей та завдань розвитку системи освіти дорослих та втілення їх у життя шляхом узгоджених дій держави та суспільства.

Суттєве значення для формування освітньої політики в галузі освіти дорослих скандинавських країн має робота дослідницьких центрів і міжнародних організацій з вивчення поточних та перспективних освітніх потреб: аналіз проблем освіти дорослих у контексті соціально-економічного розвитку; прогнозування соціальних змін та тих наслідків, які вони спричиняють; міжнародний та міждисциплінарний характер досліджень, що дозволяє розкрити зв'язки з різними сторонами життєдіяльності людини та суспільства і на цій основі точніше сформулювати соціальне замовлення.

Важливе місце в освітній політиці стосовно освіти дорослих займають органи державної влади, муніципалітетів, місцева спільнота, різні суспільні організації, окремі групи населення, професійні групи тощо, які виступають водночас у декількох ролях: як законодавці, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти дорослих; як фінансисти освіти дорослих; як замовники та споживачі кадрів, які готує система освіти дорослих; як координатори діяльності системи освіти дорослих; як політична сила, здатна у значній мірі визначати ставлення всього суспільства до проблем розвитку освіти дорослих.

Законодавство з освіти дорослих являє собою сукупність правовідносин між особами, закладами та організаціями, які мають відношення до функціонування та розвитку освіти дорослих. Його ретроспективний аналіз показав, що до перших законодавчих дій можна віднести перший Закон про освіту, прийнятий у Данії у

1814 році: в ньому йшлося про вечірні школи для дорослих, що надавали початкову освіту. Подальші законодавчі дії стосувалися, насамперед, фінансової підтримки освіти дорослих: постанова датського уряду у 1852 р. «Про виділення в річному бюджеті держави спеціальної статті про дотації народних селянських шкіл», рішення шведського парламенту «Про субсидування вищих народних шкіл» (1872 р.), прийняття в Данії Закону про вищі народні школи та сільськогосподарські школи (1892р., 1913р.). Це сприяло розвитку освіти дорослих – збільшенню кількості освітніх закладів та тих, хто навчався (Огієнко, 2009). Проте, цілеспрямоване формування законодавчої бази освіти дорослих почалося після 50-х років ХХ ст. Воно зумовлено як розбудовою держави загального благоденства, що базувалася на соціально-орієнтованій освітній політиці уряду, так і науково-технічним прогресом, який вимагав певного освітнього рівня дорослої людини.

На сьогоднішній день серед скандинавських країн Закон про освіту дорослих прийнято тільки в Норвегії, проте це не означає недбале ставлення Швеції та Данії до освіти дорослих. Причиною цього є різні підходи до визначення предмета правового регулювання. Таких підходів два: законодавство, яке базується на цілісному підході до системи освіти дорослих (Закон про освіту дорослих у Норвегії); законодавство, предметом якого є регулювання освітньої практики, що не підпадає під дію інших законів (Закон про вищі народні школи Данії, Швеції тощо) (SOU, 1999). Проте різні підходи до формування законодавчої бази освіти дорослих не впливають на спільні схожі характеристики нормативних актів у скандинавських країнах, якими є: визнання прав людини на освіту впродовж життя, на доступ до освітніх та інформаційних ресурсів усіх видів; розгляд освіти дорослих як важливої та рівноправної складової національної системи освіти; схожість цілей освіти дорослих; визнання та підтримка фолкєоплюсінгу; виділення освітніх потреб як провідного фактора системи освіти дорослих; високий рівень децентралізації в управлінні освітою дорослих, де провідна роль належить регіональній та місцевій владі, особливо в питаннях неформальної освіти (управління професійно орієнтованою освітою дорослих здійснюється, здебільшого, на дер-

жавному рівні та знаходить відображення в межах інших законодавчих актів); гарантування державної підтримки непрофесійній освіті дорослих, у тому числі в галузі культурної, громадянської та політичної освіти; рівноправність суб'єктів різних форм власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Аналіз законодавчо-нормативної бази скандинавських країн дозволяє умовно поділити її на чотири частини відповідно до напрямків розвитку освіти дорослих:

- загальна освіта дорослих, яка надає можливість одержати середню освіту та отримати атестат. Законодавством регламентується організація загальноосвітніх курсів, шкіл для дорослих, підготовчих курсів до вступу до вищих навчальних закладів тощо. Наприклад, до цієї групи законів у Данії відносять Закон про спеціальну освіту для людей з обмеженими можливостями (№473, 1991 р., №658, 2000 р.), Закон про освіту робітників (№237, 1985 р.), Закон про загальну освіту дорослих та центри навчання дорослих (№668, 2000 р.), Закон про підготовку до екзаменів у вищу школу (№179, 2000 р.), Закон про підготовчу освіту дорослих (№487, 2000 р.), Закон про вищий підготовчий екзамен (№433, 1990 р.) тощо. Подібні закони прийнято в усіх скандинавських країнах (Marcella, 2007);
- формальна та неформальна професійна освіта дорослих, до якої відносяться курси, тренінги для робітників з низьким рівнем освіти; форми навчання, де доросла людина може набути ключових профкваліфікацій; різні програми для робітників з більш високим рівнем кваліфікації, форми навчальних закладів, що надають неформальну професійно-орієнтовану освіту (наприклад, виробничі школи в Данії, де навчаються молоді люди, які не змогли чи не захотіли одержати середню освіту в межах формальної освіти). До цієї групи нормативних актів належить, наприклад, у Данії: Закон про виробничі школи (№411, 1990 р.), Закон про навчання для ринку праці (№309, №418, 2002 р.), Закон про освіту для дорослих іммігрантів (№355, 1986 р.), Закон Про освіту для дорослих та подальше навчання (1993 р.); у Швеції: За-



- кон про базову освіту дорослих (№487, 2003 р.), Закон про професійне навчання дорослих (№121, 2001 р.), Закон про навчання дорослих (№72, 2000 р.) тощо;
- неформальна (ліберальна) освіта дорослих, яка базується на концепції фолкепліснінгу та представляє «скандинавську» особливість у вигляді вищих народних шкіл. Цією групою нормативних актів регулюється також робота навчальних центрів, асоціацій, програм громадянської освіти, а також курси та програми, які спрямовані на задоволення різноманітних інтересів громадян. Законодавча база ліберальної освіти дорослих була об'єктом уваги, починаючи з кінця XIX ст. Акцент робився на її фінансовій підтримці та регулюванні відносин між суб'єктами управління. Такими нормативними актами є: Закон про денні народні школи (№411, 1990 р., Данія), Закон про вищі народні школи та школи подовженого навчання (№479, 2000 р., Данія), Закон «Про надання фінансової підтримки» Folkeoplysning» (№410, 1990 р., Данія), Декрет про ліберальну освіту дорослих (№43, 1999 р.) у Швеції тощо;
  - фінансові та адміністративні питання щодо усіх навчальних закладів, що надають освітні послуги дорослому населенню. На цей напрям припадає велика кількість законодавчих актів, оскільки майже повністю фінансування системи освіти дорослих здійснюється за рахунок державних, муніципалітетних коштів за участю бізнес-партнерів, асоціацій тощо. Наприклад, у кожній скандинавській країні прийнято закони, постанови та декрети стосовно державної фінансової підтримки ліберальної освіти та освіти дорослих, зокрема, у Данії: Закон «Про допомогу для освіти дорослих» (№336, 1989 р.), Закон «Про оплачувану відпустку державним і приватним службовцям для освіти» (№283, 1992 р.) (Лук'янова, 2017; Огієнко, 2009).

Фінляндія має довгу історію щодо забезпечення освіти дорослих. За даними Міністерства освіти і культури Фінляндії близько 5 млн. громадян щорічно беруть участь у різних видах освіти дорослих, переважна більшість – це працююче населення, решта

– це тимчасово безробітні, люди похилого віку та ін. З 1980 р. освіта дорослих асоціюється з ліберальними закладами освіти дорослих, завдання яких полягає у сертифіковано-орієнтованій освіті та додатковому навчанні. Така система була розроблена під час економічного спаду у 90-ті роки ХХ ст., коли спостерігалось різке зростання безробіття, що призвело до збільшення кваліфікації дорослих на ринку праці, досконалішої політехнічної системи та потреб сучасності. Метою політехніки, наприклад, є надання широкого спектру можливостей для навчання дорослих працездатного віку, включаючи ступені та професійну спеціалізацію.

За останні два десятиліття участь у навчанні дорослих зросла більш, ніж удвічі. Понад 3 мільйони людей брали участь в освіті дорослих у певний момент свого життя, що становить 85 відсотків дорослого населення Фінляндії. Відповідно до останнього збору даних про освіту дорослих (оприлюднений на початку 2018 р. Центром Статистики Фінляндії) рівень участі в освіті дорослих осіб віком від 18 до 64 років становив 50 відсотків, тобто майже 1,6 мільйона осіб. За результатами статистики більш активними учасниками є жінки, ніж чоловіки, як в загальному, так і в професійному навчанні.

Основними цілями політики освіти дорослих у Фінляндії є забезпечення доступного та компетентно-спроможного населення, використовуючи освітні можливості для всього дорослого населення та зміцнення соціальної єдності та рівності. Освіта дорослих повинна підтримувати прагнення удосконалювати продуктивність життя, підвищувати рівень зайнятості, зреалізувати умови для безперервного навчання та посилення мультикультуралізму. Особливої уваги потребують ті категорії дорослих, що менше представлені в загальній імplementації освіти дорослих (наприклад, безробітні). Зокрема, у пропозиції щодо державного бюджету на 2009 р. було зазначено такі загальні цілі: збільшити участь дорослого населення в освіті (з 52 до 60%), удосконалити можливості всіх категорій дорослого населення для участі у відкритій веб-базованій освіті, покращити можливості дорослого населення у навчанні впродовж усього життя, розвивати якість освіти як на державному, так і місцевому рівнях.

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 (№228, 1998 р.); Закон про неформальну освіту дорослих (№229, набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр.); Закон і указ про професійне навчання для дорослих (№230, 1998 р.); Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (№231, 1998 р.); а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (№232, 2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів (№233, 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. (Лук'янова, 2017, с. 78).

Практично все законодавство Фінляндії про освіту було реформовано з початку 1999 р. Законодавство, засноване на різних формах навчального закладу, здебільшого, було замінено законодавством, заснованим на освіті та навчанні. Наприклад, акти, що регулюють професійно-технічні заклади, та укази, що стосуються конкретних установ, були замінені Законом про професійну освіту та Указом про всю базову професійну освіту та навчання. У той же час було збільшено повноваження щодо прийняття рішень, які надають освіті як муніципальні заклади, так і приватні. Сьогодні постачальник освіти має право вирішувати, наприклад, в яких закладах він буде надавати кожен тип освіти чи навчання. Більше того, були скасовані детальні положення щодо адміністрації та персоналу.

Отже, адміністрація муніципальних установ, наприклад, визначається відповідно до Закону «Про місцеве самоврядування» (Local Government Act) та інших муніципальних положень. Посада інституційного персоналу, в свою чергу, визначатиметься

відповідно до актів управління колективними договорами для державних та муніципальних цивільних службовців та для приватного сектору.

Ці зміни стосуються також освіти та навчання дорослих. Оскільки освіта та навчання дорослих забезпечуються у всіх галузях освіти, до них застосовується широке коло положень. У багатьох конкретних випадках нове законодавство є нейтральним щодо віку дорослих студентів та надає можливість організувати навчання як для молоді, так і для дорослих відповідно до того ж закону. Однак у багатьох конкретних випадках положення дійсно пропонують можливість організувати навчання дорослих, щоб врахувати певні особливості такого навчання.

Законодавче забезпечення освіти дорослих доволі розвинене та керується чинними законами та актами стосовно навчання дорослих, а саме:

Акт та Постанова про Базову освіту – Basic Education Act (628/1998) and Decree (852/1998), де вказано, що для навчання дорослих може бути розроблено окремий навчальний план та визначені гнучкі навчальні години;

Акт та Постанова Про Вищі середні школи – Upper Secondary Schools Act (629/1998) and Decree (810/1998), де визначається окремий навчальний план та програма для дорослих;

Акт та Постанова про професійне навчання – Vocational Education Act (630/1998) and Decree (811/1998), управління всією початковою професійною освітою та навчанням, що надається на базі основного курикулуму і забезпечуються відповідними інституціями;

Акт та Постанова про професійну освіту дорослих – Vocational Adult Education Act (631/1998) and Decree (812/1998), управління додатковим професійним навчанням на основі компетентнісно-базованого підходу та отримання додаткової та спеціальної професійної кваліфікації, тобто кваліфікації незалежної від навчального процесу, а також інші форми додаткового професійного навчання;

Акт та Постанова про Політехнічну освіту – Polytechnics Act (255/1995) and Decree (256/1995), а також Акт про Університет-

ську освіту та Постанова – Universities Act (645/1997) and Decree (115/1998), де зазначається, що ці інституції також забезпечують освіту та навчання дорослого населення;

Акт та Постанова про Ліберальну освіту дорослих – Liberal Adult Education Act (632/1998) and Decree (805/1998), зазначено, що неформальну та сертифіковано-орієнтовану освіту та навчання дорослих забезпечують також інституції ліберальної освіти дорослих;

Акт та Постанова про навчання зайнятих дорослих (ринок праці) – Adult Employment Training Act (763/1990) and Decree (912/1990), де зазначено провадження освіти дорослих для зайнятого населення та безробітних, що впроваджуються відповідні інституції з фінансуванням Міністерства праці Фінляндії;

Акт та Постанова про Загальні мовно-орієнтовані тести – Act (668/1994) and Decree (669/1994) on the General Language Proficiency Tests;

Акт та Постанова про Фінансування освітнього і культурного стану – Act on the Financing of Educational and Cultural Provision (635/1998);

Акт про Додаткове професійне навчання – Act on Additional vocational training (1138/1996).

Парламент Фінляндії ухвалює законодавчі акти, що регулюють освіту і навчання дорослих та приймає рішення про асигнування, які виділяються на навчання дорослих з державного бюджету. Уряд видає укази, що доповнюють ці законодавчі акти та приймає рішення щодо Плану розвитку освіти та університетських досліджень. Він також може ухвалювати принципіві рішення та резолюції, що стосуються освіти та навчання.

Загальна відповідальність за розвиток освіти та навчання дорослих покладається на Міністерство освіти і культури Фінляндії. Питаннями, що стосуються освіти та досліджень, займається Департамент освіти та наукової політики (Department for Education and Science Policy), який має Відділ освіти та навчання дорослих (Division for Adult Education and Training). Оскільки освіта та навчання дорослих є частиною всіх освітніх заходів, Відділ співпрацює з іншими підрозділами Департаменту. Міністерство бере

участь у підготовці законодавства та бюджету і функціонує як центральний орган виконавчої влади. Він приймає рішення з таких питань, як структура кваліфікацій у професійній освіті та навчанні, надає більшість ліцензій на організацію освіти дорослих. Міністерство також приймає рішення щодо державних субсидій та допомог.

Експертним органом, що діє при Міністерстві, є Рада з питань освіти (National Board of Education) з представниками різних організацій та діючих форм. Національна рада з питань освіти, яка працює при Міністерстві освіти і культури Фінляндії, розробляє загальнодержавні основні навчальні програми з орієнтованої на сертифікацію освіти та навчання дорослих, несе відповідальність за основну частину оцінювання освіти та навчання дорослих.

За цілями Державної загальної регіональної адміністрації Фінляндія поділяється на шість провінцій, якими керують Провінційні державні управління (Provincial State Offices). У питаннях, що стосуються освіти та навчання дорослих, вони працюють при Міністерстві освіти і культури. В останні роки завдання провінційних державних управлінь скоротилися, оскільки повноваження щодо прийняття рішень були передані безпосередньо місцевим органам влади та керівним органам навчальних закладів. Основним завданням провінційних державних управлінь у галузі освіти та навчання дорослих є розвиток додаткової професійної підготовки.

Міністерство освіти і культури ухвалює рішення про загальні вказівки щодо додаткового навчання та виділяє асигнування на додаткове навчання провінційним державним управлінням у зв'язку з їх цільовими угодами. Провінційне державне управління визначає регіональні пріоритети щодо закупівель та приймає рішення про закупівлю матеріально-технічної бази для освіти дорослих для різних навчальних закладів на основі тендерів. Потім заклади відповідають за організацію навчання дорослих.

Закон про регіональний розвиток (The Regional Development Act) уможливив створення регіональних рад, які діють як органи місцевих органів влади, відповідальних за регіональний розвиток. Регіональні ради відіграють важливу роль у галузі освіти та

навчання дорослих з питань, наприклад, структурних фондів ЄС. Органи управління регіональної адміністрації Міністерства праці Фінляндії, Міністерства торгівлі та промисловості Фінляндії та Міністерства сільського господарства і лісового господарства Фінляндії є центрами зайнятості та економічного розвитку. Сфера повноважень їхніх підрозділів з питань ринку праці також охоплює навчання з працевлаштування дорослих.

Навчальні заклади, в першу чергу, підтримуються муніципалітетами та федераціями муніципалітетів. Вони забезпечують освіту та навчання, які надають вищі середні школи, політехніки, професійні заклади та центри освіти для дорослих. Однак, у ліберальній освіті дорослих органи, що забезпечують їх освіту, також включають приватні асоціації, фонди та товариства з обмеженою відповідальністю.

Всі провайдери освіти дорослих розглядаються за рівними умовами стосовно центральної адміністрації та фінансування освіти. Відповідно до муніципального самоврядування, прийняття рішень здійснює обрана муніципальна рада. Виконавчі повноваження покладені на муніципальний виконавчий комітет, а питання освіти вирішуються однією або декількома спеціалізованими радами. Питання щодо практичної організації освіти дорослих вирішуються на муніципальному рівні. Сюди входить організація навчання у сертифіковано-орієнтованій освіті, складання навчальних програм на основі національних базових навчальних програм. Оскільки державні субсидії не призначаються, а виділяються місцевим органам влади в якості одноразової суми, важливими є рішення на місцевому рівні, що стосується фінансування освіти дорослих. Приватні навчальні заклади мають власні адміністративні органи та практику прийняття таких рішень.

Кожні п'ять років уряд Фінляндії визначає майбутню стратегію освітньої політики у Плані розвитку освіти та досліджень. План стосується секторів усієї освітньої політики за різними галузями, одним із таких секторів є освіта дорослих. Відповідно до політики розвитку освіти і досліджень у Фінляндії виокремлено довгострокову тенденцію неперервного розвитку освіти і навчання дорослого населення, що включає короткострокові тенденції: тенден-

ція у законодавчій сертифікації щодо освіти дорослих; тенденція у тристоронній колоборації (ринок праці – роботодавець – дорослий); тенденція компетентнісно-базованого навчання дорослих; тенденція цілісності, орієнтованості, доступності навчання та працевлаштування дорослого населення; тенденція від функціональної професійної підготовки до розвитку особистості та сучасних професійних вмінь; тенденція розвитку освіти дорослих в умовах сучасного інноваційного техно-технологічного освітнього простору.

Починаючи з 1997 р., фінським урядом було розроблено шість планів освітньої політики у розвитку освіти та наукових досліджень Фінляндії, що охоплюють такі періоди: 1995-2000 рр., 1999-2004 рр., 2003-2008 рр., 2007-2012 рр., 2011-2016 рр., 2015-2020 рр. Основні пріоритети щодо освіти дорослих у Планах розвитку освіти та наукових досліджень з 1997 р. представлені нижче:

*Період 1995-2000 рр.* щодо освіти дорослих акцентував увагу на таких заходах: загальна освіта дорослих розроблена таким чином, щоб запропонувати громадянам можливість продовжувати особистісне вдосконалення та задовольняти різноманітні освітні та культурні потреби і покращувати умови для громадської діяльності, проводити заняття у вільний час. Професійна освіта дорослих забезпечує як здобуття і розвиток специфічних вмінь, так і широку професійну базу. Освіта дорослих, нижча рівня університету, що стосується спеціальних знань та вмінь, розроблена, насамперед, як навчання, що веде до національної професійної та спеціалізованої професійної кваліфікації. Розширена система сертифікації, щоб охопити всі основні сфери спеціальної професійної кваліфікації. Навчання дорослих на ринку праці тісніше пов'язане із системою національної професійної кваліфікації. Проведено дослідження з питань підвищення кваліфікації персоналу, що працює з дорослим населенням і передбачено програмою працевлаштування уряду (План розвитку освіти та університетських досліджень на період 1995-2000, Міністерство освіти, 1996 р.).

*Період 1999-2004 рр.* передбачав забезпечення самомотивованої освіти для дорослих для нормального функціонуючого об'єднання разом з навчанням на ринку праці та підготовкою кадрів з



метою підвищення рівня освіти та культурних знань, зокрема, серед населення середнього віку. Одним з головних викликів у навчанні дорослих був пошук відповіді на потреби в знаннях та компетентностях, що виникають внаслідок зміни в робочому житті, з метою забезпечити професійну мобільність та гнучкість 2,5 мільйонів робочого населення. Урядовий план зосереджував увагу на: розширенні кваліфікації, що базується на професійній компетентності, на охопленні всіх галузей освіти, підвищення рівня освіти серед населення середнього віку, зміцнення статусу ліберальної освіти та орієнтацію на освітні послуги пенсіонерів, особливо ліберальних закладах освіти дорослих (Освіта та дослідження 1999-2004 рр., План розвитку, Міністерство освіти, 2000 р.).

*Період 2003-2008 рр.* Освіта та підготовка дорослих розвиваються на всіх рівнях як одне ціле у відповідь на освітні потреби дорослого населення та ринок праці. Система управління та орієнтації в навчанні дорослих спрямована на освіту дорослих, щоб зробити її справедливою та доступною на усіх рівнях, у всіх сферах та в усіх регіонах країни. У плановому періоді основна увага зосереджена на збільшенні освітніх можливостей дорослого населення в рамках політики навчання впродовж усього життя. Освіта та навчання дорослих використовуються для швидкої та гнучкої підготовки компетентної робочої сили для всіх рівнів роботи і всіх професій та підтримки розвитку робочих спільнот. Надання освіти, орієнтованої на дорослих, розвивається як освіта, так і навчання за кваліфікаціями і ступенями. Передумови громадянського суспільства та соціальної узгодженості розбудовуються за допомогою різноманітного забезпечення та кращого доступу як до ліберальної освіти дорослих, так і до загальної освіти дорослих. (Освіта та дослідження 2003-2008 рр. План розвитку, публікації Міністерства освіти, Фінляндія, 2004 р.).

*Період 2007-2012 років.* Метою забезпечення освіти та навчання дорослих є надання населенню працездатного віку хороших можливостей для розвитку своєї компетентності на виробництві, покращення умов для зміни професій і підвищення рівня освіти та компетентності дорослого населення. Навчання має забезпечити культурні потреби дорослого населення. Зміни на ринку праці та

демографічні зміни, а також спроби підвищення продуктивності праці підкреслюють завдання освіти та навчання дорослих. Недостатньо просто збільшити рівень участі в освіті дорослих, потрібне поліпшення якості, доцільності та ефективності дорослого населення на ринку праці.

Згідно з урядовою програмою, дорослому населенню запропоновано підтримувати та розвивати свою компетенцію шляхом вдосконалення можливостей освіти в робочому житті, особливо в умовах, що змінюються. З цією метою впроваджено загальну реформу професійної освіти та навчання дорослих для впорядкування фрагментарного адміністрування, фінансування, пільг та забезпечення навчання. Професійне навчання дорослих означає професійне навчання дорослих взагалі, освіта та навчання дорослих у вищих навчальних закладах; освіта дорослих для потреб ринку праці та навчання персоналу оплачується та організовується роботодавцем.

Система освіти дорослих розроблена для кращої підтримки, оновлення, розвитку та перенаправлення компетентностей дорослого населення. Визначені різні типи потреб у неперервній освіті серед працівників, безробітних та «неактивних» людей з відповідним розвитком ринкових пропозицій. Можливості навчання дорослих покращені сприянням навчанню на робочому місці. Система професійної кваліфікації розвивається як якісний канал кваліфікаційної освіти, орієнтований на ринок праці. Позиція освіти та навчання дорослих як частина завдань вищих навчальних закладів зміцнена та розширюються можливості продовження навчання випускників вищих навчальних закладів. Діяльність відкритої політехніки також розширена урядовим планом. Спрощена також база фінансування додаткової професійної освіти і навчання та безперервної освіти у вищих навчальних закладах.

Враховуючи рекомендації національного оцінювання, опубліковані Фінською радою з оцінювання освіти, програма співпраці з ліберальною освітою дорослих у 2008-2012 роках розроблена у співпраці з національними громадськими організаціями, що працюють у галузі освіти. Система фінансування та законодавство реформовані у міру необхідності щодо завдань, оперативних

вимог та реструктуризації ліберальної освіти дорослих відповідно до програми розвитку. Трудова імміграція та працевлаштування іммігрантів підтримується через освіту та навчання дорослих, спочатку в будівництві, металевій промисловості, сфері послуг, охороні здоров'я та добробуті людей похилого віку, а також в інших сферах відповідно до потреб у працевлаштуванні.

Враховуються компетентнісні потреби підприємців та персоналу малих підприємств у розвитку подальшої та спеціальної професійної кваліфікації та іншої освіти для дорослих працездатного віку. Доцільність та ефективність освіти дорослих покращуються за допомогою послуг з інформації, наставництва та консультування на основі клієнто-орієнтованого підходу.

Відповідно до урядової програми, забезпечені належні умови ліберальної освіти дорослих. Одночасно розроблені освітні можливості іммігрантів та дорослих, яким загрожують соціальні відчуження. У системі освіти дорослих достатня частина ліберальної освіти дорослих спрямована на освіту, яка підтримує лінгвістичні вміння іммігрантів та їх інтеграцію в суспільство, на освіту, яка покращує участь та якість життя старшого населення та інші операції, які запобігають відчуженню та зміцнюють активне громадянство. Також збільшена кількість грантів на освітні ваучери дорослим.

Забезпечена можливість завершити базове навчання в початковій освіті чи центрі освіти дорослих молодим людям, яким загрожують соціальні відчуження, та дорослим, які мають мало вмінь для працевлаштування на ринку праці. Окрім закладів ліберальної освіти для дорослих, середні вищі школи також надають іммігрантському населенню можливості для здобуття необхідної на ринку праці компетентності та провадження подальшого навчання (Освіта та дослідження. План розвитку на 2007-2012 роки, Міністерство освіти, 2007 р.).

*Період 2011-2016 рр.* Мета дій плану уряду щодо освіти дорослих полягає в тому, щоб до 2020 р. доросле населення отримало компетентності світового класу. Фіни доволі активні в освіті дорослих. Згідно з опитуванням Робочої Сили Європейського Союзу, 23% фінів віком від 25 до 64 років брали участь у освіті

дорослих впродовж 2010 р. Коефіцієнт участі залишався незмінним впродовж останніх п'яти років та іноді навіть зменшувався. Зростаючі сучасні переходи в робочому житті слугують потребам, щоб зробити фінів найбільш компетентною нацією світу. Саме тому виникає потреба, щоб можливості для навчання дорослих були захищені. Освіта та навчання дорослих відіграють важливу роль у сприянні залученню до суспільства та добробуту людини. У 2016 р. майже 27% населення Фінляндії віком від 25 до 64-х рр. брали участь у освіті дорослих впродовж чотирьох тижнів, 60% населення віком від 18 до 64-х рр. упродовж 12 місяців і 80% упродовж попередніх років. Саме тому за мету програма дій уряду поставила те, що жодна частина дорослого населення не буде постійно поза освітою та навчанням дорослих. Поріг щодо участі в освіті та навчанні дорослих знижено шляхом звільнення дорослих, які не мають професійної кваліфікації, від плати, що стягується за освіту та навчання, що веде до кваліфікації на базі компетентності. Крім того, були вжиті заходи щодо розвитку інформаційних потреб у співпраці з бізнесом та промисловістю.

Статус шведськомовної освіти та навчання дорослих залишився незмінним. Вжито заходи щодо уточнення розподілу роботи у професійній освіті та навчанні дорослих між Міністерством освіти і культури та Міністерством зайнятості та економіки. На основі результатів досліджень освіти дорослих та міжнародного огляду освіти дорослих ініційовано заходи щодо започаткування дій з метою досягнення цілей компетентності, встановлених урядом.

Одне з головних завдань було вирішення питання щодо того, що освіта та навчання дорослих базується на пропозиції, які пропонують організації освіти дорослих, але ці пропозиції не обов'язково відповідають індивідуальним потребам дорослих. Індивідуальні потреби залежать від усієї попередньої освіти та від життєвої і трудової кар'єри, тому вони значно відрізняються. Завдання програми дій уряду полягало в тому, щоб розробити систему, щоб більше зосереджуватися на попиту, що дозволило б освітнім потребам мати більш цілеспрямований вплив на зміст та цілі освіти та навчання дорослих. Однією з провідних завдань є підтримка реагування на індивідуальні потреби в освіті та нав-

чанні шляхом прийняття особистих навчальних програм. Рецензенти, призначені Міністерством освіти і культури, готували пропозиції щодо форми та прийняття персональних навчальних звітів до кінця 2012 р. Рецензентам допомагала також призначена Фінською Радою з Освіти експертна група.

Використання навчальних періодів дорослого населення вивчається на тристоронній основі як частина розвитку трудового життя. Як зазначено в колективному рамковому договорі та пов'язаних з ним урядових заходах, у травні 2012 р. було розроблено пропозицію щодо розбудови компетентностей дорослого населення та прийняття відрахування на благополуччя людини, яке використовуватиметься при оподаткуванні різними корпораціями. Система компетентно-базованих кваліфікацій орієнтована на дорослих і розвивається у відповідь на потреби трудового життя. Знання та вміння, необхідні для компетентно-базованої кваліфікації, ґрунтуються на формальній, неформальній чи інформальній освіті чи на досвіді роботи. Метою ліберальної освіти дорослих – зробити доступною освіту, яка сприятиме узгодженості, рівноправності та активній громадянській основі на принципі навчання упродовж усього життя. Освіта спрямована на сприяння різнобічному особистісному розвитку, добробуту та усвідомленню демократії, плюралізму, сталого розвитку, мультикультуралізму та інтернаціоналізації.

*Період 2015-2020 рр.* Діюча програма плану розвитку освіти та наукових досліджень Фінляндії щодо освіти дорослих зазнала значних змін та перетворень відповідно до вимог сучасності. Структурні зміни фінської галузі та бізнесу, а також тривала рецесія зменшили економічні ресурси та ще більше перешкодили здійсненню змін у соціальній політиці. Стійкість суспільства та національної економіки перевіряється часом, оскільки довіру до фінської економіки, що базується на інноваціях, необхідно удосконалити компетентністю, яка є передумовою успіху, а фундамент економічного життя повинен бути реконструйований. Діджиталізація та зростаюча значимість інтелектуального капіталу та створення нематеріальної цінності перенапрявляють суспільство та економіку у нове русло. У програмі дій уряду поставлено

завдання знайти нові способи діяти, оскільки змінюються вимоги до трудового життя та компетентності населення. Відкриті дані та наука модифікують способи проведення досліджень та посилюють конкуренцію за знання та досвід. Інновації диверсифікуються внаслідок відкритих інноваційних спільнот, попиту та діяльності, орієнтованої на користувачів, та соціальних медіа. Це кидає виклик фінським вмінням ведення бізнесу. Саме тому сильні сторони Фінляндії повинні бути перетворені на практичні переваги, комерційні історії успіху та нові робочі місця, щоб прагнути до радикальних інновацій та домагатися зростання світових ринків. Дослідницька та інноваційна політика відіграє ключову роль у напрямках щодо створення сталого зростання та добробуту суспільства. Для успішного втілення планів дій щодо покращення освіти усього дорослого населення країни введено новий підхід до ретельного реформування режимів роботи структур і сприяння відкритості та інтернаціоналізації.

Таким чином, завданнями законодавства у сфері освіти дорослих у скандинавських країнах є: забезпечення та захист прав дорослої людини на освіту; створення правових гарантій для вільного функціонування та розвитку системи освіти дорослих; визначення прав, обов'язків, повноважень та відповідальності фізичних та юридичних осіб у галузі освіти дорослих, а також правове регулювання їх відносин у даній сфері.

Важливою складовою освітньої політики є фінансування освіти дорослих. Зазначимо, що у практиці фінансування освіти дорослих зарубіжних країн виділяють такі моделі: ринкова модель, що обмежує пропозиції форм навчання, які фінансуються з бюджету; регулююча модель, яка відрізняється від першої тільки тим, що існує певна законодавча база, яка регулює стимулювання попиту, пропозицій та якості навчання; ринково-заміщувальна модель, що передбачає джерело доходу, яке не існує на ринку (грант, субсидія з податкових фондів); ринково-витискувальна модель, яка відрізняється розподілом та витратами усіх коштів з боку уряду (Анисимов, Демин, & Олейникова, 2001).

Основна частина фінської освіти та навчання дорослих фінансується за рахунок державних коштів, тобто від держави та міс-

цевих органів влади. Понад 7% основних витрат Міністерства освіти Фінляндії у 2018 р. припадає на освіту дорослих. З цієї загальної кількості близько 40% припадає на професійне навчання дорослих, четверта частина – на освіту дорослих, що надаються вищими закладами освіти, п'ята частина – на ліберальну освіту дорослих, і близько 5% – на розвиток освіти та неперервне навчання педагогічних працівників. За винятком здобуття додаткової та спеціальної професійної кваліфікації, освіта та навчання дорослих надається безкоштовно. Уряд також субсидує інші форми навчання та навчання, призначені для дорослих.

Центральним підґрунтям для фінансування є те, що провайдери або певні установи мають ліцензію, що видана державними органами. Всі ці навчальні заклади знаходяться під громадським муніципальним наглядом. Здебільшого держава регулює забезпечення освіти та навчання дорослих за рахунок фінансування. Найяскравіше це простежується в ліберальній освіті дорослих, коли асигнування лише з державного бюджету становлять загальну суму державного фінансування, яка потім виділяється на освітні заклади.

У базовій професійній освіті та навчанні дорослих загальний обсяг дорослих студентів визначається заздалегідь, але провайдери освіти самостійно приймають рішення щодо розподілу навчальних місць для дорослих та молоді. Державне фінансування може також надаватися для витрат на реконструкції навчальних закладів. Крім того, передбачені бюджетні кошти для грантів на експерименти та розробки. Модель державної субсидії означає систему, де фінансування надається на основі розрахунку щодо кількості узгоджених студентів, занять та інше. Ціна може бути однаковою для всієї освіти або за шкалою відповідно до різниці у витратах на освіту. Отримана загальна сума є основою для надання державного фінансування у вигляді державної субсидії. Місцеві органи влади беруть участь у фінансуванні навчання, орієнтованого на сертифікати, із внеском, визначеним на основі їх населення та витрат на освіту (в середньому близько 43%). Саме так фінансуються основна освіта, загальна та професійна вища середня освіта та політехнічна освіта.

Державні дотації також надаються на ліберальну освіту дорослих, але ніякі встановлені законом внески не визначені для місцевої влади. Додаткове професійне навчання (Additional vocational training) та освіта на ринку зайнятості фінансуються за допомогою системи надання послуг (purchasing system), де Провінційні державні управління (Provincial State Offices) та, відповідно, органи зайнятості забезпечують навчання у освітніх закладах на основі своїх тендерів. Далі ці установи також можуть продавати навчання у формі комерційних послуг компаніям та асоціаціям. Центральним актом щодо фінансування є Закон про фінансування освітнього та культурного забезпечення (Act on the Financing of Educational and Cultural Provision 635/1998), згідно з яким визначається фінансування на базову освіту, загальну та професійну вищу середню освіту та політехнічну освіту. Положення про фінансування ліберальної освіти дорослих включені в той самий акт, який містить положення про їх діяльність. Додаткове професійне навчання фінансується відповідно до окремого акта щодо його фінансування (1138/1996).

У звіті Європейської асоціації освіти дорослих (2015) зазначено, що у Фінляндії відбуваються значні зміни у структурі та фінансуванні освіти дорослих. Створено програму структурної політики з метою впровадження сфери освіти в державно-економічний план. Її метою є зменшення кількості надавачів освіти та створення більших освітніх установ. Для досягнення цієї мети Міністерство освіти і культури оголосило про своє скасування ліцензії постачальників освіти, які не можуть довести свою здатність у фінансуванні та підтримці навчальних закладів при зменшенні фінансової підтримки з боку держави та муніципалітетів у найближчі роки. Ця реформа вступила в силу на початку 2017 р. Ще однією метою цієї реформи є підвищення фінансової передбачуваності у фінансуванні ліберальної освіти дорослих. Фінансова модель буде змінена, і квота продуктивності стане основою для фінансування. У 2014 р. уряд вирішив, що державне та муніципальне фінансування ліберальної освіти дорослих має бути скорочено, щоб досягти загальної економії у 33 мільйони євро, розподіленого між 2015 і 2017 роками. Фактичне скорочення бюджету



на 2015 р. становило 5% державних грантів на ліберальну освіту дорослих. Ці скорочення вплинуть на всіх учасників ліберальної освіти дорослих, особливо на малі підприємства. Інституції повинні розібратися, як вони впораються зі скороченням державних грантів, одночасно зустрічаючи нові освітні завдання. У 2015 р. відбулися загальні державні вибори. Новий уряд сформував шість ключових проєктів у галузі знань та освіти, але жоден з них не згадує про ліберальну освіту для дорослих.

Таблиця 2.1.2

### Фінансування освіти дорослих

Освіта (навчання і підготовка)	Держава	Місцева влада	Студентські внески./ студентська соціальна допомога
Базова освіта	На основі ціни за одиницю товару	Фінансування у фінській національній валюті за жителя	Безкоштовне навчання / оплата лише за окреме предметне навчання
Загальна вища середня освіта	На основі ціни за одиницю товару	Фінансування у фінській національній валюті за жителя	Безкоштовне навчання / оплата лише за окреме предметне навчання
Базова професійна освіта	На основі ціни за одиницю товару	Фінансування у фінській національній валюті за жителя	Навчання та одноденне харчування безкоштовно, в деяких випадках безкоштовне також поселення; заробітна плата та інші пільги для наставництва
Додаткове професійне навчання	На основі угод за надані послуги	—	Конкретні студентські внески, плата за складання компетентно-базовані іспити
Ліберальна освіта дорослих	Від 57% до 65%	—	Коливання студентських внесків; плата за проживання у народних вищих школах та центрах фізичної освіти; частина витрат у муніципальних центрах освіти дорослих покривається місцевою владою

<b>Освіта (навчання і підготовка)</b>	<b>Держава</b>	<b>Місцева влада</b>	<b>Студентські внески, / студентська соціальна допомога</b>
Політехніка	На основі ціни за одиницю товару	Фінансування у фінській національній валюті за жителя	Навчання безкоштовно; плата за відкрите навчання та спеціалізоване навчання
Університети	100%	—	Плата за відкритий університет та безперервну освіту
Навчання на ринку праці	100%	—	Грант на навчання або підтримка ринку праці
Навчання кадрового забезпечення	—	—	Оплата забезпечується компаніями

У скандинавських країнах здійснюється як пряме фінансування, так і у формі субсидій. Державне фінансування освіти дорослих надходить із Міністерства, переважно з Міністерства освіти та від регіональної та муніципальної влади. Особливістю сучасного фінансування освіти дорослих у скандинавських країнах є активна підтримка на різних рівнях професійної освіти дорослих та скорочення фінансування неформальної освіти.

Так, дослідження доводить, що в 60-ті роки ХХ ст. неформальна освіта одержувала щедre державне фінансування. Наприклад, за датським Законом про дозвілля (1967) надавалася фінансова підтримка групі (від 8 чоловік) зацікавлених учасників і компетентний вчитель для вивчення будь-якої тематики. «У суспільства є зобов'язання задовольняти будь-які освітні потреби кожної людини чи групи людей, попереджати конфлікти поколінь, протидіяти відчуженню, яке є продуктом нестачі знань та інформації. Коротше, суспільство має запропонувати «культурні можливості» всім своїм громадянам без винятку. Таким чином, освіта дорослих – це різноманіття та диференційованість пропозицій від суспільства своєму громадянину», – наголошувалося в Законі (Jensen, 2004, с. 17).

На початку 90-х років ХХ ст. державне фінансування поступово починає зменшуватися, що зафіксовано у Законі щодо роз-

поділу фінансової підтримки «Folkeoplysning» (1990). Наприклад, у Данії плата за навчання у вечірніх школах була подвоєна та знято державне фінансування денних народних вищих шкіл, які стали отримувати кошти тільки від муніципалітетів; піднялася плата за навчання у центрах освіти дорослих у зв'язку із зменшенням розміру державних субсидій. Новим елементом став, так званий «10%-ий фонд», який передбачає, що 10% грантів, одержаних на освітні дії, повинні використовуватися для проведення дебатів та спрямовуватися на заробітну плату вчителям. Метою цієї вимоги є прагнення гарантувати, що 2700 данських вечірніх шкіл будуть мати більші можливості брати активну участь у демократичному діалозі із сучасних проблем місцевої спільноти та країни: це екологічні питання, розбудова громадянського суспільства, інтеграція біженців та іммігрантів тощо. Відтепер гранти надаються тільки асоціаціям, провідна мета яких – просвіта населення. Водночас характерною особливістю фінансування освіти дорослих стає збільшення частки самостійного фінансування освіти особами, що навчаються. Ця тенденція спостерігається не тільки в неформальній освіті, а і в освіті для ринку праці та формальній освіті дорослих. Проте, беручи участь у формальній освіті, дорослі учні мають право на отримання компенсації за витрати на освіту. Компенсація надається за однією зі схем: компенсація навчання для ринку праці, компенсація для безробітних, освітня відпустка та гранти для навчання (для дорослих із низьким рівнем освіти) (Огієнко, 2009).

При реформуванні систем освіти дорослих скандинавських країн наприкінці ХХ ст. велика увага приділяється пошуку нових фінансових схем підтримки освіти дорослих, які стають більш пов'язаними з провідними національними цілями в освіті дорослих. Тому державні дотації, перш за все, спрямовують на навчання дорослих людей з низьким рівнем освіти з метою набуття ними середньої освіти або певної професійної кваліфікації. Наприклад, у Данії фінансування професійної освіти дорослих, яке, головним чином, здійснюється державою, базується на «таксометричному» принципі. Це означає, що всі субсидії на діяльність та інституційні витрати визначаються за єдиними для усіх навчальних за-

кладів (коледжів) критеріями, які базуються на вартості навчання та кількості учнів. У Законі про фінанси затверджено ставку субсидії за кожен навчальний рік (тиждень), яка дорівнює вартості навчання одного учня впродовж 40 тижнів. Таким чином розраховуються державні субсидії та витрати на навчання для ринку праці, на відкриту освіту, підтримку учасників програм та курсів у вищих навчальних закладах. Субсидії виплачуються у вигляді паушальних сум, що означає право кожної структури вільно користуватися отриманими коштами. Приватні особи, як правило, навчаються безкоштовно та отримують компенсацію за втрату доходу під час навчання. Міністерство праці розподіляє різні курси навчання для ринку праці за групами. Кожна з груп має свою «таксометричну» ставку, яка щороку узгоджується з Національною радою з ринку праці.

Особлива увага у скандинавських країнах приділяється фінансуванню навчання безробітних. Так, у Данії воно здійснюється в межах державної програми «Програма зайнятості в Данії», спрямованої на: 1) «активізацію» безробітних, які одержують соціальну допомогу впродовж двох років, через навчання на робочому місці або через інші форми. Фінансування здійснюється державною службою зайнятості для застрахованих осіб та муніципалітетами для тих, хто не має страховки. Ті, хто навчається, отримують державний освітній грант, «учнівську» зарплату або 50% державної освітньої субсидії, яка являє собою спеціальний грант на компенсацію втрати доходу; 2) працевлаштування або навчання людей віком до 25 років, які одержують соціальну допомогу та мають низький рівень освіти через 6 місяців з моменту втрати роботи. Найбільшого поширення дістали програми для дорослих із присвоєнням професійної кваліфікації, курси навчання для ринку праці, навчання на робочому місці. У зв'язку з тим, що, починаючи з 1997 р., навчання на курсах «навчання для ринку праці» стало безкоштовним, служби зайнятості оплачують тільки ті курси, які розробляються на їх замовлення; 3) надання можливості всім на ринку праці брати участь у програмах освіти дорослих.

Інші данські програми – «Ротація на робочому місці», що передбачає надання можливості отримати робоче місце безробіт-

ному, поки людина, яка постійно працює на цьому місці, буде проходити навчання, та «Навчальна відпустка», яка фінансується державою із внесків від зайнятого населення на потреби ринку праці (у розмірі 8% заробітної плати), – дають можливість набути певний професійний досвід та отримати нову кваліфікацію. Зазначимо, що навчальна відпустка може бути надана строком до одного року людині, яка працює, приватному підприємцю та безробітному (після 25 років). Проте навчальна відпустка не передбачає тривалих та середньотривалих курсів навчання в секторі вищої освіти (Огієнко, 2009).

Таким чином, схеми фінансування передбачають збереження для тих, хто навчається, їх заробітної плати, надання субсидій навчальним закладам та надання пільг компаніям (компанії можуть вираховувати з податків витрати на навчання), які вкладають кошти у професійну освіту дорослих, «купають» курси для безробітних у коледжах та Центральному фонді ринку праці. Інноваційним виявилось рішення уряду Швеції створити «відновлювані фонди» за рахунок 10% прибутку великих компаній. Загальна сума складала 5-6 млрд. крон і була спрямована на створення корпоративних освітніх стратегій упродовж п'яти років, починаючи з 1986 р. Це відкрило нові можливості для розвитку освіти дорослих, її фінансування за рахунок роботодавців (Rubenson, 1994).

Дослідження доводить, що один із фундаментальних шведських принципів – нестача фінансових ресурсів не повинна бути перешкодою для навчання – залишається провідним при формуванні освітньої політики та визначенні фінансових схем у системі освіти дорослих. Тому державна та муніципальна освіта дорослих є безкоштовною. Для створення кращих умов та підвищення мотивації до навчання розширюються категорії споживачів грантів, не втратив силу Закон про освітні відпустки (1975), існують різні типи грошової допомоги. З 1 липня 2001 р. надається фінансова допомога всім, хто одержує базову та середню освіту, а також вищу та постсередню освіту. Дорослим, які одержують муніципальну освіту, надаються спеціальні освітні гранти. Система допомоги у Швеції складається із двох компонентів – грант та позика. Є два рівня гранту: 34,5% та 82%. Більш низький грант може

бути одержаний усіма, незалежно від освітнього рівня. Другий вид грантів надається так званим пріоритетним групам (людям з низьким рівнем освіти, низькокваліфікованим робітникам, людям з обмеженими можливостями). Загальна сума допомоги (грант та позика) становить приблизно 1700 SEK на тиждень.

У 2003 р. була введена нова система для підтримки освіти дорослих – Грант для залучення в освіту дорослих. Цей грант можуть отримати дорослі люди (після 25 років), які мають недостатній рівень освіти або є безробітними; ті, кому загрожує небезпека стати безробітними, або люди з обмеженими можливостями. Грант не містить позички і становить 2114 SEK на тиждень.

Починаючи з 1980-х років, особлива увага приділяється фінансуванню навчання на робочому місці. Це фінансування є домінуючим порівняно з іншими формами навчання дорослих. Так, на початку XXI ст. (статистичні дані за 6 місяців 2007 р.) навчанням на робочому місці було охоплено 40% (приблизно 1,5 млн.) шведських робітників. Його фінансування здійснюється роботодавцями. За даними 2007 р., 95% коштів, спрямованих компаніями на навчання, припадали на навчання на робочому місці. Проте компаніями підтримується і навчання поза роботою, але фінансується спільно з муніципальною владою. Передбачено погодинні або денні дотації дорослим, які відвідують короткочасні курси після роботи або навчаються впродовж дня. Вони компенсують втрати доходу при навчанні. Статистичні дані свідчать, що 1/10 коштів, які виділяються державою на навчання, спрямовуються на підтримку різних видів освіти дорослих. Муніципалітети фінансують приблизно 1/3 витрат муніципальної освіти дорослих та роботи навчальних гуртків. Значного поширення у всіх скандинавських країнах набуває покупка працедавцями курсу навчання у муніципалітетів та навчальних закладів, що робить навчання на таких курсах безкоштовним (Огієнко, 2009).

Таким чином, фінансування системи освіти дорослих у кожній із скандинавських країн має свою специфіку, проте його спільною характеристикою є те, що більшість витрат (у формі грошової допомоги, дотацій, субсидій, грантів) бере на себе державна та муніципальна влада, а також національні рухи, політичні та не-

державні організації, профспілки, приватні компанії. Такий підхід до фінансування системи освіти дорослих слугує важливим мотиваційним чинником для залучення дорослих людей до навчання.

## **2.2. Стратегії розвитку освіти дорослих в діяльності міжнародних організацій**

В умовах створення єдиного європейського освітнього простору, загострюється необхідність пошуку спільних шляхів у розвитку національних систем освіти дорослих. В усіх країнах світу вирішуються загальні соціальні проблеми освіти дорослих – надання рівного доступу до освіти при наявності у людей різних стартових можливостей та потреб; підвищення якості освіти відповідно вимогам сучасної економіки; підготовка людини до умов життя та праці, що постійно змінюються. Тому на формування освітньої політики в цій галузі великий вплив мають міжнародні організації, які спрямовують свою увагу на розширення міжнародного співробітництва, яке відбувається на міждержавному, міжпарламентському рівнях, на основі регіональної координації діяльності урядових та неурядових організацій; на розробку програм та організацію досліджень з освіти дорослих.

Міжнародні організації різної спрямованості мають тривалу історію, проте, активізація їх розвитку, підвищення їх значення у вирішенні світових проблем відбулося після другої світової війни, коли була створена ООН та її спеціалізовані заклади. З цього моменту освіта визнається важливим елементом розвитку людини та суспільного прогресу. Право на освіту проголошено у Загальній декларації прав людини (1948 р.). Програма ООН «Освіта для всіх упродовж життя» орієнтована на створення умов для сталого функціонування освіти взагалі та освіти дорослих зокрема, забезпечення широкого доступу до якісних освітніх послуг усім верствам населення. Вона включає в себе дві програми «Базова освіта для всіх» та «Реформа освіти у перспективі освіти впродовж життя» та інші спеціальні проекти міжнародних організацій.

Надзвичайно вагомими для міжнародної співпраці, в тому числі в освіті дорослих, є заснування таких наднаціональних, міждержавних організацій, як Рада Європи, Організація Економічної

Співпраці та Економічного розвитку (OECD), ЮНІФЕМ, Всесвітній банк, ЮНЕП, Рада міністрів північних країн. Їх діяльність спрямована на досягнення органічного поєднання глобальних, національних та регіональних тенденцій з урахуванням соціально-економічних, соціально-культурних, політичних змін у різних сферах суспільного розвитку країн Європи та здійснюється у тісній співпраці з місцевими, регіональними та національними урядами та неурядовими організаціями. Саме вони розробляють стратегічні напрями розвитку освіти дорослих у світі, які слугують орієнтиром для здійснення національних освітніх політик у галузі освіти дорослих; гармонізують локальні та глобальні проблеми.

На початку XXI ст. попри всесвітньо визнану економічну доцільність безперервного навчання дорослого населення, ЮНЕСКО є однією з небагатьох міжнародних організацій-сподвижниць розвитку демократичних програм освіти дорослих. У глобальному освітньому просторі ЮНЕСКО – це єдина міжнародна організація, в якій бере участь уся світова освітянська спільнота, на противагу ОЕСР та Світовому банку, що об'єднують, переважно, індустріально розвинені країни світу, і опікуються значно вужчим колом освітніх проблем. З 1945 р. діяльність ЮНЕСКО в галузі освіти впродовж життя спрямована на формування нового міжнародного порядку, утверджуючи головну роль освіти в становленні й розвитку особистості людини і зміцненні її соціальних зв'язків.

У 1951 р. ЮНЕСКО заснувала Інститут освіти, основними завданнями якого були проведення досліджень освіти дорослих і безперервної освіти та розширення програм грамотності дорослого населення; вивчення потенціальних можливостей неформальної освіти в контексті концепції освіти впродовж життя; підтримка взаємодії та партнерства суб'єктів освіти дорослих. За більше ніж піввіковий період існування даної організації було проведено понад 500 міжнародних конференцій, симпозіумів, зустрічей, семінарів, круглих столів, творчих майстерень, курсів, які є дієвим інструментом досягнення угод та обговорення актуальних проблем.

Найбільш значущими подіями, які сприяли формуванню основних напрямків розвитку освіти дорослих у світовому контексті



стали п'ять міжнародних конференцій з освіти дорослих. Якщо перша міжнародна конференція, яка відбулася у 1949 р. у данському місті Ельсінорі (взяло участь 27 країн) була присвячена визначенню значення та ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку країн, формуванню цілей освіти дорослих, які здебільшого фокусувалися на освіті для робочих та для роботи, для дозвілля, ролі університетів (UNESCO, 1949), то Монреальська конференція 1960 р. акцентувала увагу на міжнародних перспективах розвитку освіти дорослих, визначенні змісту, методів, форм та механізмів організації освіти дорослих та заклала основи для підготовки педагогів для освіти дорослих, для інтенсивного розвитку освіти дорослих у світі (UNESCO, 1963).

Наступна конференція пройшла у 1972 р. в Токіо. Її учасниками стали 82 країни. На основі підготовлених ЮНЕСКО документів «Ретроспективне міжнародне дослідження освіти дорослих» та «Освіта дорослих у контексті безперервної освіти» на конференції вирішувалося питання про те, «яким чином освіта дорослих зможе зробити свій внесок у процес демократизації та оновлення освіти, в економічний, соціальний та культурний розвиток нації, розвиток особистості, допомоги злагоді та співпраці між народами» (UNESCO, 1972, с. 11), впроваджувалося в освітній простір поняття «освіта впродовж життя» як поняття глобальної перспективи, що фокусується на таких аспектах, як: потреби і права людей на навчання впродовж життя; формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання; адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання; охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими; пошук шляхів демократизації доступу до навчання. Важливим висновком конференції стало усвідомлення того, що освіта дорослих є важливою складовою системи безперервної освіти та «інтегральним фокусом всієї освітньої системи» (UNESCO, 1972, с. 95). У рекомендаціях конференції зазначається, що доцільним при формуванні освітньої політики держави є акцентування уваги на таких основних аспектах: забезпеченні доступу дорослим незалежно від віку та статі, соціального стану до освіти; відповідності змісту освіти дорослих і методів навчання потребам та інтересам

сам дорослої людини; активній участі дорослих у плануванні та проведенні своїх занять, їх мотивації до навчання; доцільності та необхідності неформальної освіти дорослих; забезпеченні участі у формуванні програм для освіти дорослих з боку зацікавлених організацій – профспілок, асоціацій робочих, підприємців, соціальних організацій тощо.

Оскільки неграмотність є наріжним каменем у галузі освіти дорослих, було рекомендовано зосередити зусилля на її ліквідації; освіта дорослих має пронизувати усі галузі – роботу, дозвілля, суспільну діяльність; особливу увагу необхідно приділяти культурному змісту освіти дорослих; відповідне законодавство має гарантувати дорослим оплачувану відпустку та пільгові дні для занять, а також збереження посади на час цих відпусток. Це дозволило розробити методологічні засади освітньої політики освіти дорослих, підкреслити значення формальної та неформальної освіти, розглянути освіту дорослих як механізм виходу з освітньої кризи, акцентувати увагу на тісному взаємозв'язку освіти дорослих з культурним розвитком, важливості музеїв та бібліотек. Ці дві конференції (Монреаль, 1960 і Токіо, 1972) зробили важливий внесок у поступову інтеграцію освіти дорослих у загальну освітню систему та активізували її розвиток у всіх провідних країнах Європи.

З метою реалізації поставлених завдань були створені міжнародні та регіональні організації освіти дорослих, проводилися зустрічі та конференції. Так, AERC – конференція досліджень освіти дорослих збирала дослідників починаючи з 1950 р.; Європейське бюро освіти дорослих розгорнуло свою діяльність в 1953 р., а сьогодні це потужна Європейська асоціація освіти дорослих (European Association for the Education of Adults, EAEA); Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (European Society for Research on the Education of Adults, ISCAE) та Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) почали свою роботу в 1960 та 1961 р. відповідно. Всесвітня рада товариств порівняльної освіти сформувалася в 1970 р. (WCCE), Міжнародна Рада з освіти дорослих (International Council for Adult Education, ICAE) – у 1973, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) – у 1987 р.

Відзначимо діяльність Національної фундації освіти дорослих (National Foundation for Adult Education, NFAE), Національної асоціації безперервної освіти та освіти дорослих (National Advisory Council on Continuing Education, NAPCAE), Національної консультативної ради з безперервної освіти (NACCE), Коаліції організацій з освіти дорослих (Coalition of Adult Education Organizations, CAEO), Міжнародної організації праці (International Labour Organization, ILO), Європейської мережі міжкультурного навчання в освіті дорослих (European Network on Intercultural Learning in Adult Education, NILE); національних товариств та асоціації освіти дорослих, зокрема, Асоціація дослідження освіти дорослих у Канаді (Canadian Association for the Study of Adult Education, CASAE); Британський національний інститут безперервної освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE); Американська асоціація освіти дорослих та безперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE); Міжнародний інститут планування освіти дорослих (Париж); Національний інститут освіти дорослих (Велика Британія); Міжнародна Данська Асоціація народних шкіл; Німецьке об'єднання народних університетів (DVV); Німецька асоціація з освіти дорослих; Народна Академія Північних Країн та ін.

Їх діяльність спрямовувалася на активізацію міжнародної співпраці науковців та практиків, на розроблення та втілення концепції освіти дорослих, обмін досвідом. Особливе значення в реалізації рекомендацій трьох Міжнародних конференцій освіти дорослих мали Рекомендації Міжнародних конференцій з народної освіти стосовно доступу жінок до освіти (Рекомендація №34, 1952), можливості надання освіти населенню у сільській місцевості (Рекомендація №47, 1958), поширення грамотності та освіти дорослих (Рекомендація №58, 1965); а також Доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти (доповідь Е. Фора «Вчитися, щоб бути: світ освіти сьогодні та завтра», 1972); Декларація міжнародного симпозіуму про поширення грамотності у Персеполі (1975); Рекомендації вісімнадцятої сесії Генеральної конференції (1974) про виховання у душі поваги прав людини та основних свобод, про технічну та професійну освіту, про забезпечення широким

верстам населення вільного демократичного доступу, до культури та можливості активної участі в культурному житті; ухвалення актів міжнародною організацією праці з різних аспектів освіти дорослих, зокрема, Рекомендації про професійну орієнтацію (1949), Рекомендації про професійну підготовку (сільське господарство) (1956), Конвенція та Рекомендації про відпустки, що оплачуються (1974), про розвиток людських ресурсів (1975) та Рекомендації дев'ятнадцятої сесії Генеральної конференції ООН з проблем освіти, науки та культури, яка відбулася в Найробі у 1976 р. Саме в Найробі було дано чітке визначення освіти дорослих, сформульовано її цілі, стратегії та принципи (UNESCO, 1976).

Це дало змогу до проведення четвертої міжнародної конференції в 1985 р. в Парижі проаналізувати стан розвитку освіти дорослих у країнах світу з метою визначення позитивного досвіду щодо функціонування системи освіти дорослих та виявити негаразди у цій сфері освіти. В заключному звіті підкреслювалося, що освіта дорослих починає займати належне місце у системі безперервної освіти багатьох країн. Якщо на Монреальській конференції ще зазначалося, що паралельно існують дві системи – формальна освітня система та система освіти дорослих, то впродовж 60-70 років ХХ ст. відбувалася їх поступова інтеграція. Проте питання неперервності освіти дорослих та його законодавче забезпечення залишалися актуальними та потребували поєднання зусиль для їх вирішення. Великим позитивом та рушійною силою розвитку освіти дорослих конференція визнала міжнародну співпрацю між країнами в цій галузі та наголошувала на її розширенні. Як і попередні міжнародні конференції, Паризька конференція освіти дорослих визначила на наступні 12 років стратегію розвитку освіти дорослих у світі, виходячи з того, що освіта дорослих розглядається водночас як продукт суспільства і як впливова сила, здатна змінити суспільство; перетворення в суспільстві та цілі розвитку суспільства спонукають до змін у системах освіти та, навпаки, цілі освіти приводять до соціальних, економічних, культурних та політичних реформ; слід усувати усі перепони, що обмежують доступ до освіти; підкреслила роль ЮНЕСКО та важливість міжнародної співпраці на різних рівнях, обґрунтувала необхідність

забезпечення взаємозв'язку між неформальною та формальною освітою дорослих, розгляду неформальної освіти як еквіваленту формальної (UNESCO, 1985).

Для вирішення поставлених завдань, суттєве значення мали дві міжнародні конференції – у Джонотьєні (Тайланд, 1990 р, «Освіта для всіх») та Дакарі (Сенегал, 2000, Всесвітній форум з освіти), на яких представники 155 країн та 160 державних і недержавних організацій визначили чіткі дії й заходи на досягнення цілей ОДВ і схвалили Всесвітню Декларацію ОДВ (1990; 2000), в яких зазначалося, що кожна людина: дитина, юнак чи дорослий – повинна мати можливість отримати освіту та користуватися її результатами (плодами) (UNESCO, 2000). Декларація наголошувала на необхідності зміни жорсткої та рецептурної системи освіти на адаптовану потребам та інтересам тих, хто навчається, з урахуванням культурних та історичних факторів; на забезпеченні загальної базової освіти для всіх; акцентувала увагу на вирішенні таких завдань освіти дорослих, як – зниження неграмотності дорослого населення, доступності базової освіти та набуття важливих навичок; розширення можливостей одержати знання, навички та цінності, необхідні для покращення якості життя (UNESCO, 1990). Проте, незважаючи на прагнення багатьох країн досягти поставлених цілей, після Джонотьєнської конференції 1990 р. цього не сталося. Водночас відбулася консолідація міжнародної спільноти щодо покращення освіти та забезпечення її інформаційної підтримки. На Дакарській конференції були визначені цілі на перспективу до 2015 р., серед них: базова освіта як можливість доступу до подальшої освіти та освіти впродовж життя; задоволення освітніх потреб у навчанні людей різного віку на основі рівного доступу до відповідних програм навчання, набуття життєвих навичок та виховання громадянськості; ліквідація неписьменності, рівноправна освіта, якість освіти (UNESCO, 2000a, с. 5).

З точки зору постановки конкретних завдань і започаткування глибоких практичних реформ освіти дорослих в усьому світі особливе значення мають рішення і документи П'ятої Міжнародної конференції з освіти дорослих, яка відбулася у 1997 р. в Гамбурзі. В обговоренні і затвердженні Гамбурзької Декларації про освіту

дорослих взяли участь 1500 учасників із 140 країн світу. В ній сформульовано кардинальний висновок про перспективи розвитку світової освіти дорослих, зокрема підкреслюється, що «освіта дорослих це не тільки право; це – один з ключів, що відкриває двері у XXI ст. Ця освіта є результатом активної громадянської позиції та умовою всебічної участі в житті суспільства. Це потужна концепція, яка сприяє екологічному стійкому розвитку, демократії, справедливості, рівноправ'ю чоловіків та жінок, науковому, соціальному та економічному розвитку... . Навчання дорослих може допомогти у процесі формування особистості та зробити життя осмисленим» (UNESCO Institute for Education., 1997, с. 4). Отже, Гамбурзька конференція заклала нові підходи, нове розуміння сутності освіти дорослих як системи неперервного навчання та перенавчання всього дорослого населення, зайнятого на ринку праці, і не тільки. Вона стала певною межею, від якої розпочався новий етап розвитку освіти дорослих. Кінцевою метою освіти дорослих було визнано створення суспільства, яке навчається. Відповідно до цього основними аспектами нової концепції освіти дорослих стали: грамотність дорослих, визнання права на освіту та право навчатися впродовж життя, права жінок на освіту, культура світу, різноманітність та рівність, трансформація формальної та неформальної освіти і соціальна економіка, доступ до інформації. Йдеться про нове бачення місії, ролі та функції освіти дорослих, що розглядається як ефективний чинник світового суспільного розвитку в XXI столітті.

Реалізація заявлених цілей освіти дорослих здійснювалася за допомогою Міжнародної Ради з освіти дорослих, яка є важливим провідником ідей освіти дорослих у світі. У 2000 р. в Дамаску (Сирія) пройшло її засідання, на якому представники 704 неурядових організацій, що працюють у галузі освіти дорослих, висловили занепокоєність малоефективними результатами щодо забезпечення доступності та можливостей для дорослих реалізації права на освіту та прийняли Декларацію «Заклик до дій у галузі грамотності та освіти дорослих для всіх», зауваживши, що не можна «чекати, поки наступне покоління почне отримувати більш якісну освіту: потреба у творчій та компетентній участі громадян у житті

суспільства невідкладна та актуальна вже зараз» (*Дамаская декларація*, 2000, с. 19-20).

Відповідно до визначених шляхів розвитку освіти дорослих у 2002 р. в столиці Болгарії, Софії, пройшла Міжнародна конференція «Освіта впродовж життя – на шляху до реалізації цілей програми ЮНЕСКО «Освіта для всіх» та рішень V Міжнародної конференції CONFINTEA V», яка підкреслила актуальність програми ОДВ відносно освіти дорослих, необхідність розробки системи визнання та сертифікації формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом якої має стати акредитація попереднього досвіду та знань людини (UNESCO, 2002).

Наступна (CONFINTEA VI) Міжнародна конференція з проблем освіти дорослих під егідою ЮНЕСКО відбулася у 2009 р. у Бразилії. Її гаслом стало «Жити та навчатися заради життєздатного майбутнього: можливості навчання дорослих». На ній були визначені стратегічні напрямки розвитку освіти дорослих на наступні дванадцять років. Особливий акцент було зроблено на необхідності вирішення проблеми грамотності дорослих та освіти дорослих впродовж життя, які є провідними щодо розв'язання глобальних проблем сучасності, таких як демократія, мир, права людини, збереження різноманітності, освіта для всіх, урегулювання конфліктів та розвитку трудових ресурсів (UNESCO, 2009). Зазначимо, що CONFINTEA укладає засади розвитку освіти дорослих на міжнародному рівні, забезпечуючи платформу для політичного діалогу між країнами, єдиного підходу до створення загальної концепції освіти дорослих у глобалізованому світі. Водночас це найбільш впливовий форум на чолі з ЮНЕСКО, якій об'єднує партнерів – від міжнародних організацій до профспілок та приватного бізнесу.

Вивчення актуальних документів ЮНЕСКО з освіти дорослих, зокрема, Інчхонської декларації (2015 р.); Рекомендацій з освіти і навчання дорослих (2015 р.); III Глобального звіту з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіонального звіту з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо уможливорює висновок про те, що в них обґрунтовано ключові тенденції



розвитку цієї освітньої галузі в різних країнах світу на початку ХХІ ст. за п'ятьма ключовими критеріями: формування державної політики; управління; фінансування; залучення різних категорій дорослого населення; якість надання послуг.

Як свідчить аналіз III Глобального звіту з освіти і навчання дорослих ЮНЕСКО, основними показниками реального стану розвитку освіти дорослих у 139 країнах світу відповідно до цих критеріїв є такі:

- 1) політика: у 75% країн значно підвищилася ефективність політики в галузі навчання і освіти дорослих; у 70% країн затверджені нові стратегії розвитку освіти дорослих; у 85% країн основним пріоритетом політики є навчання грамотності і базовим навичкам; у 71% країн існують політико-правові рамки визнання, сертифікації та акредитації програм неформального й інформального навчання;
- 2) управління: у 68% країн наявні консультації з громадянським суспільством для забезпечення відповідності програм освіти дорослих потребам різних категорій дорослих учнів;
- 3) фінансування: на долю освіти дорослих відводиться лише невелика частина державного фінансування: 42% країн витрачають менше 1% державного бюджету і лише 23% країн витрачають більше 4%; 57% від загального числа країн і 90% країн з низьким рівнем доходів планують збільшити частку державних витрат на потреби освіти дорослих;
- 4) залученість: рівень охоплення освітою дорослих підвищився в більше, ніж половині країн; проте число дорослих, які не залучені до освіти і навчання, все ще залишається високим; майже у кожній п'ятій країні відсутня інформація щодо зміни рівня охоплення освітою дорослих;
- 5) якість: 66% країн збирають дані щодо коефіцієнтів завершення навчання; 72% збирають дані про сертифікацію; у 81% країн є програми підготовки та підвищення кваліфікації для викладачів й інструкторів, що працюють з дорослими (UNESCO, 2017).



Дослідження показало, що вплив освіти дорослих на різні сфери суспільного життя й соціально-економічного розвитку країн є незаперечним. Найбільшою мірою він прослідковується у сферах, пов'язаних з динамікою ринку праці, розвитком громадянського суспільства й освіти жінок.

Таким чином, ЮНЕСКО є координатором у формуванні та здійсненні освітньої політики країн стосовно освіти дорослих, інтегруючою інституцією, яка об'єднає функціонування освіти дорослих на глобальному, регіональному та національному рівнях, забезпечуючи її відповідність глобальним викликам сучасності та дозволяючи знаходити адекватні відповіді на них.

Зауважимо, що у своїй діяльності ЮНЕСКО керується трьома взаємопов'язаними та взаємозумовленими принципами: універсальність, різноманіття та гідність. Вони тісно поєднані з такими цінностями, як справедливість, солідарність та терпимість. На початку XXI ст. місію ЮНЕСКО відносно освіти дорослих можна охарактеризувати як таку, що охоплює певні елементи діяльності: «забезпечення платформи для діалогу та дій – з охопленням як державного, так і приватного секторів; сприяння вільному потоку інформації, знань та обміну ними, а також виконання ролі глобального «брокера знань» у всіх галузях своєї компетенції; сприяння та координація її діяльності» (UNESCO, 2005, с. 64).

Середньостроковий огляд виконання країнами світу Белемської Декларації Дій ЮНЕСКО (UNESCO, 2010), що ухвалена в результаті роботи Міжнародної конференції КОНФІНТЕА VI (м. Белем, 2009 р.), надає можливості оцінити здобутки і виклики у забезпеченні права молоді і дорослих громадян на неперервне навчання впродовж життя. Громадянське суспільство, що є важливим партнером у цьому процесі, має можливість визначити місце і роль освіти дорослих у глобальному порядку денному з розвитку безперервної освіти для всіх, а також окреслити виклики щодо її реалізації на національному й глобальному рівнях. Ціль 4 з поміж Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР), проголошених у 2015 р., сфокусована на освіті впродовж життя, в межах якої освіта дорослих нині видається найслабкішою ланкою, особливо у вимірах фінансування. З метою належної реалізації Цілі 4 та інших ЦСР,

необхідним є визначення, яка саме освіта впродовж життя має підтримуватися і поширюватися, з огляду на забезпечення загально-визнаного цивілізаційного права людини на освіту і навчання.

На наше переконання, важливим документом ЮНЕСКО в галузі освіти дорослих, є Програма дій ЮНЕСКО щодо сталого розвитку на період до 2030 р. (UNESCO, 2015) Ця Програма розглядається як новий політичний стимул для урядів країн з підтримки освіти дорослих, насамперед у соціальній сфері. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває задача 4.7. Цілі 4 (Якісна освіта для всіх) в галузі сталого розвитку. Прийняті у більшості країн рекомендації з розроблення політики визнають актуальність освіти дорослих з точки зору сприяння формуванню активної громадянської позиції і соціальної інтеграції. Разом з тим, в освітній політиці більшості країн пріоритет надається формальним програмам освіти дорослих і результатам ринку праці, а не неформальним програмам, які складніше піддаються оцінці результативності, насамперед, на рівні спільноти.

У Програмі дій «Освіта-2030» зазначається про необхідність удосконалення механізмів моніторингу і звітності в галузі освіти, а також «формування культури дослідження й оцінювання» з метою підвищення ефективності освітньої політики. В галузі освіти дорослих це особливо складне завдання, оскільки обсяг накопичених в цій галузі знань все ще невеликий, навіть у країнах з високим рівнем економічного й соціального розвитку.

Багато цілей у сфері сталого розвитку матимуть наслідки для освіти дорослих, зокрема: Ціль 3 (Збереження здоров'я), Ціль 5 (Гендерна рівність), Ціль 8 (Ринок праці), Ціль 11 (Сталий розвиток міст). Ціль 4 (Якісна освіта для всіх) безпосередньо пов'язана з освітою і навчанням впродовж всього життя і спрямована на «забезпечення всеохоплюючої, справедливої, якісної освіти і заохочення навчання для всіх». П'ять із семи завдань, що містить Ціль 4, пов'язані з освітою дорослих, а саме: завдання 4.3. – забезпечення доступу до професійно-технічної і вищої освіти; завдання 4.4. – збільшення кількості людей, що мають конкурентні професійні навички, які користуються попитом на ринку праці; завдання 4.5. – спонукає до ліквідації гендерної нерівності в галузі освіти;

завдання 4.6. – забезпечення функціональної грамотності й алфавітизації для всіх молодих та дорослих осіб; завдання 4.7. – стосується освіти для сталого розвитку, освіти про права людини, гендерну рівність, мирне співіснування, глобальну громадянськість.

Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна» надає бачення орієнтирів досягнення Україною Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), які були затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку у 2015 р. З урахуванням принципу «нікого не залишити осторонь» та з використанням широкого кола інформаційних, статистичних й аналітичних матеріалів було розроблено національну систему ЦСР (86 завдань національного розвитку та 172 показники для їх моніторингу), що забезпечить міцну основу для подальшого планування розвитку України та моніторингу стану досягнення ЦСР (Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017). Відповідно до зазначеної доповіді, упровадження концепції безперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 – ти років у формальних і неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9%. Найбільш активною є молодь (92,2% населення віком 15-24 роки охоплено різними видами навчання). Необхідно ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти щодо отримання професійно-технічної та вищої освіти за різним фахом, в основі якої лежать гендерні стереотипи про ролі жінок і чоловіків у суспільстві. Це є однією з причин поглиблення професійної сегрегації та концентрації жінок у менш оплачуваних галузях. Так, за даними Держстату України, у 2015 р. жінки становили майже 77% працівників сфери освіти в Україні (Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017).

Підкреслюючи вирішальну роль освіти та навчання дорослих у подоланні чисельних криз глобального характеру (переміщення населення та міграція, конфлікти та насильство, зміна клімату та зростаюча нерівність), що потребують уваги й вимагають термінової відповіді, експерти ЮНЕСКО підготували рекомендації щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих, зокрема: 1) освіта та навчання впродовж життя є передумовою для гідного

життя громадян, відповідно до демократичних цінностей, що забезпечує реалізацію Цілей сталого розвитку ООН (2015 р.), зокрема Цілі 4 (Якісна освіта для всіх); 2) вплив освіти дорослих повинен посилюватися й забезпечуватися підтримкою держави та повністю визнаватися, що сприятиме викоріненню бідності, подоланню нерівності в різних формах, забезпеченню сталого розвитку мирного, міжкультурного та демократичного суспільства в усіх його аспектах; 3) освіта і навчання дорослих мають організовуватися на засадах інтеграції й цілісного підходу, враховуючи можливості формальної, неформальної й інформальної її складових; вона має об'єднувати базову освіту й набуття професійних навичок для отримання гідної роботи, забезпечення особистісного розвитку; такий підхід визнає різноманітність способів навчання та пізнання, у тому числі досвід корінних народів; 4) реагування на ці виклики передбачає професіоналізацію педагогів для освіти дорослих, задоволення різноманітних навчальних потреб усіх категорій дорослого населення, зокрема, маргіналізованих та вразливих груп (солдатів, що повертаються з активних бойових дій, біженців, ув'язнених, внутрішньо переміщених осіб), а також посилення ролі держави в ідентифікації й підтримці тих, хто знаходиться в небезпеці; переосмислення існуючих механізмів та стратегій фінансування; 5) якість і доступність освіти дорослих мають залишатись ключовими принципами: попри диверсифікацію джерел фінансування і створення фінансових партнерств, необхідно уникати масової приватизації, комерціалізації, що може негативно вплинути на забезпечення права на освіту та навчання для багатьох дорослих; 6) громадянське суспільство має бути ключовим партнером держави у формуванні політики й стратегії розвитку освіти дорослих, а також у плануванні, моніторингу та оцінці реалізації стратегії; 7) необхідно застосовувати міжсекторальний підхід до розвитку освіти дорослих, який дозволить вирішити нагальну потребу акредитації закладів освіти дорослих та визнання навичок професійно активного, продуктивного й мобільного населення.

Отже, підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що вивчення аналітичних і статистичних документів ЮНЕСКО в га-

лузі освіти і навчання дорослих засвідчило необхідність їх використання у процесі формування стратегічних, політичних та бюджетних кодексів різних країн світу, адже вони переконують, що освіта впродовж життя сприяє сталому розвитку суспільства, покращує стан здоров'я населення, поліпшує умови зайнятості й посилює поступ активного громадянського суспільства.

ЮНЕСКО прагне поширювати результати своїх досліджень, організовувати обмін досвідом та інформацією. Цьому сприяє створена нею мережа документації та інформаційної підтримки навчання дорослих ALADIN (The Adult Learning Documentation and Information Network). Зазначимо, що діяльність ЮНЕСКО в галузі освіти здійснюється у тісній співпраці з багатьма міжнародними державними та неурядовими організаціями, національними комісіями країн-членів ЮНЕСКО. Однією з найпотужніших організацій є Рада Європи та OECD.

На відміну від ЮНЕСКО, Рада Європи та OECD є європейськими регіональними міждержавними організаціями, діяльність яких спрямована на досягнення основних цілей в інтересах зміцнення європейської єдності. Це захист та укріплення плюралістичної демократії та прав людини; пошук вирішення проблем, які стоять перед європейським суспільством; сприяння формуванню дійсно європейської культурної самобутності. Дослідження в галузі освіти дорослих посідає важливе місце в роботі цих організацій. Прийнята Радою Європи Європейська Конвенція із захисту прав людини та основних свобод (1950) та Європейська Соціальна Хартія (1961) стали одними з перших документів (поряд із Загальною Декларацією прав людини ООН та Американською декларацією прав та обов'язків людини), які проголошували широкий спектр громадянських та політичних прав людини. Одним із фундаментальних прав людини визнано право на освіту, що засвідчено у Протоколі №1 від 1952 р. і Статті №2 Європейської Конвенції із захисту прав людини та основних свобод: «Нікому не може бути відмовлено у праві на освіту» (Consortium of Erdi, 1952).

Не менш значущим документом для подальшого розвитку освіти дорослих є Європейська Конвенція з культури, яку Рада Європи прийняла у 1954 р. Вона створила правову базу для мі-

журядової співпраці в галузі освіти та культури. Згідно з нею Радою Європи у 1962 р. була створена Рада з Культурної Співпраці, Департамент освіти якої займається безпосередньо проблемами освіти дорослих. Ним координуються порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих, наприклад, з проблем надання рівних освітніх можливостей дорослим та освітньої оплачуваної відпустки; освіти жінок та певних вікових груп; підготовки викладачів (андрагогів) для освіти дорослих тощо. Особлива увага приділяється концептуальним засадам освіти дорослих, її структурі та функціям. Розроблення та прийняття документів і декларацій на різних міжурядових та міжнародних зустрічах, конференціях сприяє визначенню основних шляхів розвитку освіти дорослих в Європі, з огляду на позитивний досвід різних країн. Зазначимо, що політика в галузі освіти дорослих здійснюється не лише як освітня, а й як соціальна політика, що сприяє соціалізації дорослої людини, її активній участі в усіх сферах суспільного життя, та як культурна політика, спрямована на розвиток та зміцнення громадянськості у суспільстві.

Кількість проектів стосовно освіти дорослих, здійснених Радою Європи, досить велика. У 60-ті роки ХХ ст. діяльність Ради Європи була спрямована на вивчення та збалансування існуючих систем освіти дорослих через здійснення ряду проектів, таких, як «Викладачі в освіті дорослих – їх статус, набір та професійна підготовка» (1966), «Пряме навчання за допомогою телебачення» (1967), «Концепція освіти дорослих у суспільстві: фінансові аспекти» (1968), «Нові типи позашкільної освіти» (1968), «Концепція освіти дорослих у світі, який змінюється: огляд теорії та практики» (1969), «Освітня відпустка – ключовий фактор безперервної освіти та соціального просування» (1969), «Професійна кваліфікація та курс базової підготовки» (1971), «Сьогодні» і «завтра» в європейській освіті дорослих» (1972), «Оцінка мультимедійних систем» (1973) тощо. Основний акцент у цих проєктах робився на професійній підготовці дорослої людини, проте все чіткіше та ґрунтовніше звучала думка про необхідність участі дорослої людини в соціальному діалозі через освіту, про пошук

шляхів утілення в життя права людини на освіту. Це склало інституціональну інновацію років кризи.

Активізуючою подією для проведення системних проєктів з освіти дорослих стала у 1972 р. доповідь Міжнародної комісії з освіти при ЮНЕСКО, підготовлена групою експертів під керівництвом Е. Фора «Учитися, щоб бути. Світ освіти сьогодні та завтра». В ній підкреслювалося, що кожен індивід повинен мати можливість продовжувати навчання впродовж всього життя... Освіта має стати по-справжньому масовим рухом (Faure, Hegera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama, & Ward, 1972). Подальший розвиток ці ідеї дістали у доповіді Римського клубу (1979) «Немає меж для навчання», в якій визначалося місце та роль освіти у вирішенні глобальних проблем сучасності, вводилося поняття «інноваційного навчання», підкреслювалася важливість зв'язку освітньої діяльності з життям, обґрунтовувалася необхідність урахування освітніх потреб людини для адаптації в суспільстві, яке стрімко змінюється. Взагалі, у 70-ті роки було видано понад 20 доповідей, які розкривали стан освіти в різних країнах та визначали провідні тенденції і перспективи розвитку, зокрема, освіти дорослих.

У 1970 р. Рада Європи надрукувала звіт «Перманентна освіта», який узагальнив дослідження, що проводилися наприкінці 60-х років Радою з Культурної Співпраці. У ньому зазначалося, що, хоча між освітніми системами різних країн існують суттєві розбіжності та невідповідності, концепція перманентної освіти виступає важливим механізмом освітніх реформ; концепцію перманентної освіти не можна розглядати як просту адаптацію до соціально-економічних умов у суспільстві, вона має більш глибокі соціополітичні та історичні детермінанти; дає можливість формувати освітню політику на основі усвідомлення нових характеристик освіти: освіта – це неперервний, позитивний процес, який охоплює усі періоди життя людини; освіта – це постійний розвиток знань та соціальних навичок; набуті знання та навички є дієвими, поки затребувані на практиці; освітній процес не може обмежуватися відтворенням минулого досвіду, він має відповіда-



ти потребам, ролям та функціям, які виконує людина в даний момент (Council of Europe, 1978).

У цьому контексті Рада Європи розробила стратегічні напрямки дослідження проблем освіти дорослих, яким відповідали певні проекти: «Організація, зміст та методи освіти дорослих» (1973-1977 рр.), «Розвиток освіти дорослих» (1977-1980), «Освіта дорослих та розвиток» (1982-1986), «Освіта дорослих та соціальні зміни» (1987-1992), «Освіта дорослих, демократія та розвиток» (1994-1996), «Освіта для демократичної громадськості» (1997-2001). Для їх виконання було задіяно більшість європейських країн, сотні проектів отримали фінансову підтримку, що дало можливість одержати вагомні висновки і екстраполювати їх на глобальні, регіональні та національні контексти (Огієнко, 2009).

Кожен із проектів був орієнтований на вирішення актуальних проблем освіти дорослих. Наприклад, проєкт «Організація, зміст та методи освіти дорослих» (1973-1997) мав на меті інтегрувати освіту дорослих всередині системи безперервної освіти та водночас підкреслити її специфічний характер. Після двох років здійснення даного проєкту в 1975 р. в Норвегії був проведений симпозиум «Інтеграція освіти дорослих у межах структури перманентної освіти: тенденції самоуправління освітою», який акцентував увагу на соціокультурних потребах, розробив рекомендації щодо самоуправління в освіті дорослих та узагальнив перші результати проєкту, який заклав основи наступного проєкту «Розвиток освіти дорослих» (1977-1980). Цей проєкт досліджував формування політики в галузі освіти дорослих у період соціально-економічної кризи, підкреслював взаємозв'язок та взаємозумовленість шкільної освіти та освіти дорослих (формування потреб, інтересів тощо), акцентував увагу на взаємозв'язку соціально-економічної кризи та кризи в освіті, яка безпосередньо пов'язана з кризою в демократії, оскільки демократія та освіта відображають рівень розвитку суспільства, де кожен громадянин має бути освіченим (Онушкина, 2000, с. 40); обґрунтовував важливість та необхідність як професійної інтеграції з урахуванням індивідуальних цілей та інтересів, так і інтеграції колективних цілей та розвитку загальної культури в суспільстві через розвиток освіти дорослих;



наполягав на тому, що керування освітою дорослих має бути децентралізованим.

Впродовж останніх 20-ти років було реалізовано ще декілька проєктів щодо розвитку освіти дорослих. Концептуальну основу цих проєктів становили такі положення: освіта дорослих на всіх етапах розвитку виступає суттєвим фактором, який не тільки впливає на соціоекономічні та соціокультурні процеси, а й випереджає їх розвиток; у суспільстві соціальних змін освіта дорослих може відігравати фундаментальну роль у розбудові демократичних структур; зростання соціальної ролі освіти дорослих виявляється в її можливості одночасно впливати на розвиток суспільства та особистості; можливі конфлікти між розвитком системи дорослих та системи виробництва (та пов'язаного з нею розподілу праці) можуть розглядатися як потенціал для позитивних соціальних змін – при їх своєчасному виявленні та колективних зусиллях соціуму, спрямованих на їх усунення; сукупність підсистем та форм освіти дорослих призначена задовольнити професійні, етнокультурні потреби, а також потреби дозвілля, запити та потреби дорослих раннього віку стосовно освіти; широта пропозицій у галузі освіти дорослих – необхідна умова розвитку освіти, що відповідає на виклики часу.

Проектна група під керівництвом Г. Жанне проводила роботу в трьох напрямках: оцінка соціокультурного контексту, ідентифікація домінуючих тенденцій, розробка перспектив. У заключному звіті зазначалося, що принципи перманентної освіти мають стати основою освітньої політики держав та систем освіти дорослих, людину необхідно розглядати в її соціокультурному контексті, доцільно забезпечити децентралізоване управління системою освіти дорослих. Подальший розвиток ідей проєкту «Розвиток освіти дорослих» відбувся у Сієні (Італія) у 1979 р. на Міжнародному симпозіумі «Політика перманентної освіти для сьогодення». На ньому підкреслювалося, що економічна криза ставить нові вимоги до освітніх систем у різних країнах, а розвиток освіти дорослих може розглядатися як один із засобів відповіді на кризу. Перманентна освіта стає провідною стратегією безперервної освіти, що чітко визначає її місце в загальній системі безперервної освіти.

Важливим є висновок про необхідність урахування національних, історичних та культурних особливостей певної країни при розбудові системи безперервної освіти та такої її важливої складової, як освіта дорослих. Це актуалізувало увагу на розгляді освіти дорослих не тільки в глобальному контексті, а й на місцевому рівні (рівні громади). Дослідженню цієї проблеми був присвячений наступний проект: «Освіта дорослих та розвиток громади» (1982-1986) (Council of Europe, 1985), який складався з 14 проектів розвитку громади в різних європейських країнах. Він дозволив виявити значення освіти дорослих для розвитку громади та розкрити її соціальну функцію, довів необхідність створення міжнародної мережі співробітництва, яка через обмін досвідом та інформацією між державами та регіонами дозволить ефективно відповідати на виклики суспільства, яке стрімко змінюється. Таким викликом кінця 80-х років стало безробіття. Тому проект «Освіта дорослих та соціальні зміни» (1988-1993) під керівництвом Ж. Богарда мав на меті дослідити освітню практику відносно тривалого безробіття та людей похилого віку, тобто тих груп дорослого населення, які найбільше підпадають під маргіналізацію і входять до соціально виключеної групи. У своєму звіті Ж. Богард (Bogard, 1994) підкреслює, що освіта дорослих здатна адекватно задовольнити потреби в постійному прогресі, соціалізації та підвищенні кваліфікації людей в умовах відповідної освітньої політики щодо системи освіти дорослих. Нерівний доступ до інформації та знань може стати «провідним фактором соціальної дискримінації, тому цей доступ можна інтерпретувати як такий, що передбачає владу». Завданням освіти дорослих стає соціалізація людини, що означає активну її адаптацію, уміння сприймати та приймати правила соціального досвіду, виконання громадянського обов'язку та активної участі в житті громади. Таким чином, динаміка соціалізуючої освіти дорослих у світовому та європейському просторі базується на «магічному трикутнику» розвитку: особистий розвиток, соціальний та економічний розвиток, розвиток громадянськості (Огієнко, 2009).

Відповідно до цього важливим стає уміння не тільки мати певну інформацію, а вміти її використовувати на практиці; розробка

концепції інтеграції соціальної та професійної підготовки; надання широкого та рівноправного доступу до набуття освіти дорослій людині. Для реалізації зазначених положень, на думку виконавців проєкту, необхідно по-новому, інноваційно подивитися на освітню систему з метою створення можливості для навчання впродовж життя. Експерти дійшли висновку, що такими інноваційними стратегіями може бути індивідуалізація, варіативність пропозицій щодо забезпечення неперервності в навчанні, створення мережі соціального партнерства, розширення функцій та ролей працівників освіти, законодавча база освіти дорослих.

У Декларації заключної конференції з проєкту «Освіта дорослих та соціальні зміни – розвиток для всіх» зазначалося, що «на всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей» (Council of Europe, 1993, с. 15).

Водночас «концепція відкритої Європи, яка спрямована на прийняття та пізнання різних культур, на взаємне збагачення, відрізняється від Європи–фортеці, яка «захищається» від іншого світу. Це зумовило появу загальної європейської концепції освіти дорослих, де освіта дорослих виконує не тільки доповнювальну та компенсаторну функції, а стає неперервним процесом, який триває впродовж життя. Такий висновок був зроблений Е. Желпі – керівником проєкту «Освіта дорослих, демократія та розвиток» (1994-1996). У процесі здійснення проєкту були проведені чотири симпозиуми з таких проблем: зайнятість, робота та громадянськість, перехід до нових ключових кваліфікацій через загальну та професійну освіту дорослих (Страсбург, 21-23.9.94); участь, демократія та розвиток: наявність нових стратегій для освіти дорослих (Страсбург, 7-9.11.94); нова концепція розвитку через громаду і для громади в умовах розвитку демократії (Страсбург, 29.11-1.12.94); культурний плюралізм, меншини та міграція: як навчитися жити разом у культурному різноманітті (Страсбург, 12-14.12.94); законодавча основа та питання політики в галузі освіти дорослих (Страсбург, 18-20.12.95). Результати проєкту довели, що освіта дорослих має великі потенційні можливості в розвит-

ку суспільства, виступаючи з'єднувальним ланцюгом між викликами сьогодення та розвитком демократичного, громадянського суспільства. Тому наступний проєкт «Освіта для демократичної громадянськості» (1997-2000) був спрямований на розробку та реалізацію нової концепції громадянськості в демократичному суспільстві, створення умов для набуття дорослою людиною знань та умінь, потрібних громадянину суспільства, та умінь передавати їх іншим (Council of Europe, 2000).

Результати проведеного проєкту обґрунтовують механізми розбудови системи освіти дорослих для демократичної громадянськості, яка націлена на всіх членів суспільства незалежно від віку та статусу в суспільстві, робить кожного активним учасником процесу формування демократичного громадянського суспільства, посилюючи соціальну єдність, взаєморозуміння та солідарність.

Значущість освіти впродовж життя для людського розвитку зумовило на початку XXI ст. внести в європейську освітню політику деякі модифікації. Так, Лісабонський саміт Ради Європи у березні 2000 р. прийняв «Меморандум освіти впродовж життя» (A Memorandum of Lifelong Learning), за яким освіта впродовж життя повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Її метою є визначення узгоджених стратегій і практичних заходів, спрямованих на заохочення навчання, що продовжується все життя. Основним змістом – отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, зокрема з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих; друга освіта, інше. Основними пріоритетами у сфері LLL є виконання загальних цілей індивідуального навчання, активної громадянської позиції, залучення до соціальної діяльності і працевлаштування. Ці пріоритети зумовили виявлення низки показників якості LLL. Тим часом, навчання впродовж життя стало ключовою ціллю в стратегії Європейського працевлаштування. Навчання впродовж життя, на думку зарубіжних учених, ґрунтується на чотирьох стовпах: спроможність працевлаштування, пристосовність, підприємництво, рівні можливості. Меморандумом також передбачено дотримання таких шести принципів, як: нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій

в людські ресурси; інноваційні методики викладання й навчання; нова система оцінки отриманої освіти; розвиток наставництва й консультування; наближення освіти до місця проживання.

Проблема формування демократичного громадянського суспільства через освіту дорослих розкривалася і в наступних проєктах «Пожиттєва освіта для справедливості та соціальної єдності» (2001-2003), «Громадянська освіта, культура та толерантність» (2002-2004), «До демократичної громадянськості через неформальну освіту» (2000-2003). 2005 р. оголошений Радою Європи «Роком громадянськості», розроблена програма «Жити та вчитися демократії» (2006-2009) (Огієнко, 2009). Проєкт «Управління якістю освіти дорослих в Європі» (2004-006) був першою спробою розробити рекомендації та індикатори якості освіти дорослих. У ході виконання проєкту аналізувався стан систем освіти дорослих у Латвії, Німеччині, Данії, Бельгії, Іспанії, Словачії та Франції.

Суттєве значення для розвитку освіти дорослих в європейських країнах мало започаткування програми «Грундтвіг» у 2000-2008 роках, яка спрямовувалася на підвищення статусу освіти дорослих у європейському вимірі у контексті освіти продовж життя. Найбільшим позитивом цієї програми стала розбудова методологічних засад освіти впродовж життя та обґрунтування нових нетрадиційних підходів та методів навчання дорослих (Ronai, 2002). Ці ідеї були розвинені на Європейському Самміті (Лісабон, 2000), який став переломним моментом у визначенні політики та практики освіти дорослих в європейському контексті. Його висновки базувалися на попередніх дослідженнях та документах, таких, як «Біла книга» Європейського Союзу – «Розвиток, конкуренція та зайнятість» (1994), «Біла книга» – «Учіння та навчання: вперед до суспільства, що навчається» (1995), Європейський Р. освіти впродовж життя (1996), «Вперед до Європи знань» (1997) тощо.

Європейська комісія анонсувала створення «Інтегрованої програми нового покоління на період 2007-2014 роки». Вона включає в себе проєкти «Коменіус», «Ерасмус», «Леонардо да Вінчі», «Грундтвіг». Її основними цілями, які стосуються й освіти дорослих, є: підвищення якості та ефективності освіти у Євро-

пі; удосконалення підготовки педагогів; розвиток нових умінь та компетенцій для економіки знань; забезпечення доступності ІКТ; підвищення ефективності інвестицій в освіту; підвищення доступності освіти всіх рівнів упродовж життя. Про підвищення ролі освіти дорослих у міжнародному співробітництві свідчить, наприклад, той факт, що їй відводиться суттєве значення та надається певне фінансування не тільки в новій Програмі освіти впродовж життя (2007-2013), а й через Європейський Соціальний Фонд, Фонд біженця тощо. Для роботи саме з проблемами освіти дорослих був створений окремий відділ освіти дорослих у Європейській комісії в жовтні 2007 р. та розроблено план дій «Навчатися завжди добре». Його діяльність стосується, здебільшого, фінансування проєктів, але суттєве місце посідає організація міжнародної співпраці професіоналів у цій галузі, забезпечуючи їх мобільність та обмін досвідом, а також фінансування проєктів навчання вчителів для освіти дорослих (Огієнко, 2009).

Для реалізації рішень щодо розвитку освіти дорослих, прийнятих на міжнародному рівні, були створені міжнародні та регіональні організації освіти дорослих, проводяться зустрічі та конференції. Так, AERC – конференція стосовно досліджень освіти дорослих збирає дослідників, починаючи з 1950 р., Комітет вивчення та дослідження в порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) – з 1987 р., Міжнародна Асоціація університетів «третього віку» (A.I.U.T.A.) – з 1976 р., Міжнародна Федерація Будинків Європи (FIME) – з 1962 р., Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) працює з 1973 р., Сьогодні ICAE – це глобальна мережа міжнародних та національних організацій у 50 країнах світу, які опікуються проблемами освіти впродовж життя, освіти дорослих, проблемами грамотності, миру та прав людини. Шоста Світова Асамблея Міжнародної Ради освіти дорослих (2001, Очо Риос, Ямайка) у своїй Декларації «Навчання дорослих: Ключ до демократичної громадянськості та глобальної діяльності» підтвердила важливість та необхідність освіти впродовж життя та свою відданість цій справі (International Council for Adult Education, 2001).

Країни європейського регіону об'єднало Європейське бюро освіти дорослих, яке почало роботу у 1953 р. Сьогодні це по-

тужна Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) – незалежна некомерційна організація, яка має розгалужену мережу з головним офісом у Брюсселі, об'єднує 131 організацію з 41 країни світу. ЕАЕА координує роботу та слугує «парасолькою» для національних товариств та асоціацій освіти дорослих. Це єдина велика асоціація, що об'єднує більш, ніж 5000 регіональних та місцевих громадських організацій неформальної освіти дорослих, членами яких є близько 50-60 мільйонів людей. Її місія – лобювання програм освіти європейського рівня впродовж життя. Вона опікується створенням спільнот, що навчаються по всій Європі, з метою розширення компетенцій для власної самореалізації, підвищення своєї успішності на ринку праці, прагнення до соціальних перетворень, більш активної громадянської участі, подолання тендерної нерівності, освоєння культурного спадку та ефективної міжкультурної комунікації. Для реалізації своєї місії Європейська асоціація освіти дорослих прагне сприяти реалізації політики освіти впродовж життя на європейському рівні, надавати інформаційні та інші послуги своїм членам, накопичувати та узагальнювати практичний досвід шляхом участі у проєктах, підготовки публікацій та проведення семінарів та конференцій; розвивати співпрацю з іншими міжнародними організаціями у цій сфері. Під її егідою здійснюється багато міжнародних проєктів та реалізуються такі програми, як: «Європейський тиждень освіти дорослих», проблеми «третього» віку, тренінги для волонтерів, «Вчитися жити в полікультурному просторі», «Скандинавські традиції в освіті дорослих», тренінги для жінок, які опинилися в ситуації маргіналізації та соціальних вибухів, проблеми неформальної освіти дорослих, підтримка європейського громадянства, міжнародні проєкти в галузі освіти дорослих тощо (ЕАЕА, 2010).

Найбільш важливими та результативними проєктами ЕАЕА на початку XXI ст. стали DOLCETA – «Розробка онлайн-ових систем навчання споживачів», «Управління якістю освіти дорослих в Європі», NILE – «Європейська мережа міжкультурної освіти», DILLMULI – «Поширення діяльності освіти впродовж життя у проєктах, пов'язаних з музеями та бібліотеками», TEACH – «Підготовка викладачів для освіти дорослих у системах безпе-



первної та вищої освіти», «Мережа INFONET» – покращення співробітництва між європейськими газетами та журналами з освіти дорослих, MOVE – «Взаємне визнання навичок та компетенцій, набутих шляхом добровільної роботи, в інтересах європейських дискусій», «Міжнародна академія підтримки освіти впродовж життя», «Інвентаризація ресурсів освіти впродовж життя для розвитку демократичного громадянського суспільства», «Реальність, практика та співробітництво заради освіти в європейських місцях позбавлення волі», EUCIS – Європейська платформа громадянського суспільства з освіти впродовж життя, TRANSFINE – «Обмін досвідом серед структур формальної, неформальної та інформальної освіти», REFINE – «Визнання формальної, неформальної та інформальної освіти», EdaEdu – «Функціонування системи навчальних гуртків у професійному навчанні», ESTEEM – Європейські навчальні гуртки, що базуються на новій екологічній освітній методології, LiLL – Європейська мережа навчання в похилому віці, SoLiLL – самоспрямоване навчання в похилому віці тощо.

Важливий внесок у розробку стратегії розвитку освіти дорослих мають і такі міжнародні організації та інститути, як Європейські інститути дослідження та розвитку освіти дорослих, Європейське науково-дослідницьке товариство освіти дорослих, Постійна конференція університетської освіти та досліджень в освіті дорослих, Мережа громадянства та демократії в Європі, Міжнародна рада з освіти дорослих тощо. Їх діяльність спрямована на підтримку та поширення теоретичних та емпіричних результатів у галузі освіти дорослих. У північному європейському регіоні такими інтегруючими організаціями виступають Північна Рада, створена у 1952 р., та Рада Міністрів Північної Європи, що працює з 1971 р. Проблема освіти дорослих займає суттєве місце в їх діяльності, основними принципами якої є: діяти разом, спільно, для взаємної користі, а не для кожного окремо, поодиноці (Огієнко, 2009).

Ключові питання, якими опікуються міжнародні організації в галузі освіти дорослих на сучасному етапі та які необхідно вирішувати не тільки на глобальному, а й на національному, регіональному та локальному рівнях, окреслені в Комюніке Комісії



Європейської Спільноти «Навчання дорослих: навчатися ніколи не пізно»: усунення перешкод, які заважають участі дорослих у програмах навчання, з метою створення рівних умов, особливо для тих категорій, які мають низький рівень кваліфікації; гарантування якості освіти дорослих через уведення глобальних систем забезпечення якості, а також покращення якості професійної підготовки тих, хто задіяний в освіті дорослих; визнання цінності навчання незалежно від його форми. Сутністю глобальної стратегії системи освіти впродовж життя є визнання цінності та валидація неформальної та інформальної освіти; інвестиції в освіту та професійну підготовку людей похилого віку та іммігрантів, з огляду на їх соціальну та економічну роль; індикатори та результативні показники, що дає можливість ефективніше проводити дослідження з освіти дорослих, удосконалювати та гармонізувати основні концепції та дефініції тощо (ЕС, 2006а).

Основний метод діяльності міжнародних організацій – це постійна практика дебатів з кожного проблемного питання, досягнення розуміння цілей та консенсусу на основі поваги та збереження відмінностей. Це дає можливість визначати актуальні проблеми сучасної освіти дорослих, виявляти певні шляхи їх розв'язання та активізувати розвиток нових ідей, концепцій, підходів, розробляти узагальнюючі тексти та пропозиції, які приймаються усіма країнами та конкретизуються на національному, регіональному та локальному рівнях.

### **2.3. Структура формальної і неформальної освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах**

Дослідження доводить, що освіта дорослих у розвинених країнах як важлива складова системи безперервної освіти є поліфункціональною системою, що зумовлює диверсифікацію структури систем освіти дорослих. Кожна з країн має певні структурні відмінності. Основними структурними компонентами освіти дорослих є формальна, неформальна та інформальна освіти дорослих, які мають складну, розгалужену гнучку структуру, що зумовлюється освітніми потребами людини, суспільства та держави, що змінюються відповідно до розвитку суспільства.

Як відомо, система освіти США відрізняється високою децентралізацією управління, регіоналізацією і диверсифікацією освітніх інституцій. Згідно із Конституцією США (1787) кожен федеральний штат має право самостійно визначати структуру системи освіти, керуючись забезпеченням конституційних прав та привілеїв громадян. Тому структурні особливості розвитку освіти дорослих у різних штатах може суттєво відрізнятися в залежності від їх запитів та потреб. Водночас, неформальна освіта дорослих реалізується у різних просторових вимірах (соціумі, дома, на роботі) та охоплює різноманітні види діяльності. Все це зумовлює набуття неформальною освітою дорослих таких структурних особливостей, як диверсифікація, відкритість, динамічність, багатofункціональність та поліспрямованість (Терьохіна, 2015).

Формальна освіта для дорослих складається з організованого навчання, що здійснюється відповідно до програми з розвитку навичок усної, писемної й арифметичної грамотності та вивчення англійської мови. Це навчання, як правило, здійснюється стаціонарно, на фізичному рівні, хоча іноді вони також доступні в мережі Інтернет. Таке навчання, як правило, завершується отриманням диплома про середню освіту (General Education Development diploma – GED), який є еквівалентом шкільного диплома відповідного рівня. Значна частина неформальної освіти дорослих складається з індивідуалізованого навчання та навчання в малих групах, що проводиться добровольцями на волонтерських засадах. Такий вид навчання пропонується багатьма різними організаціями, зокрема, державними або комунальними бібліотеками, органами житлової інспекції, притулками для безпритульних, релігійними організаціями та групами захисту соціально незахищених верств населення, які опікуються знедоленими дорослими громадянами. Ще одним неформальним видом освіти дорослих є цифрові ресурси, які безпосередньо доступні через мережу Інтернет (Merriam, & Vierema, 2013).

Формальна освіта для дорослих пропонується в приміщеннях середніх шкіл, комунальних коледжах, об'єднання профспілок, в'язниць та інших установах. На підставі оцінок вступного іспиту на програму навчання, слухачі розподіляються в класах відповід-

но до свого рівня знань і умінь. Участь жінок складає приблизно 53%. Найбільша частка учнів (приблизно 45%) – у віці 25-44 років. Однак останнім часом спостерігався наплив молоді у віці 16-21 років, яка не мала можливості завершити середню освіту і більше не відвідує школу, проте прагне отримати диплом про середню освіту (Tomassia, Lennon, Yamamoto, & Kirsch, 2007). У 2015 фінансовому році федеральний уряд виділив 568 955 000 доларів США на навчання дорослих, що на 5 мільйонів доларів США більше, ніж у 2014 фінансовому році витрати на освіту дорослих істотно нижчі, ніж на початкову та середню освіту, що складає від 800 до 10 000 доларів США на одного учня. Фінансування освіти дорослих здійснюється Управлінням розвитку кар'єри, технічної освіти і освіти дорослих Міністерства освіти США.

Короткострокове формальне навчання дорослих також передбачено у реалізації спеціальних проєктів, що фінансуються за рахунок грантів та контрактів. Прикладом таких програм є курси базової освіти дорослих, які проводяться в межах дослідження Центру з вивчення грамотності дорослих (Center for the Study of Adult Literacy), тривалість якого розрахована на п'ять років, з бюджетом у 10 мільйонів доларів США, що фінансується Міністерством освіти США; курси базової освіти дорослих, підготовки до розвитку кар'єри та ІКТ компетентності, що пропонуються комунальними коледжами в межах Програми грантової допомоги розвитку торгівлі, соціального страхування та професійного навчання Міністерства Праці США, з бюджетом у 450 мільйонів доларів США (U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education, 2015).

Іншим прикладом формальної освіти дорослих є програми з грамотності, що пропонуються роботодавцями на робочому місці, і реалізуються у формі соціального партнерства між підприємствами та освітніми організаціями, у тому числі комунальними коледжами. Ці програми можуть фінансуватись завдяки поєднанню коштів з короткотермінових федеральних, державних або місцевих грантів, а також корпоративних коштів підприємств. Зміст освітніх програм розробляється з урахуванням потреб підприємства або галузі виробництва. Не існує жодного загальнонаці-

онального навчального плану для освіти дорослих, хоча державний стандартизований навчальний план може бути використаний. Все частіше для формування навчального плану використовується єдиний набір стандартів. Ці стандарти засновані на загальних базових стандартах для навчання в коледжах і розвитку кар'єри (Common Core Standards for College and Career Readiness (National Governors' Association and Council of Chief State School Officers, 2010; National Governors' Association and Council of Chief State School Officers, 2010a), що попередньо були розроблені для початкової й середньої освіти, а нині адаптовані для освіти дорослих (Pimentel, 2013). Деякі штати розробили альтернативні стандарти освіти дорослих на основі загальнодержавних.

Фінансовані державою програми формальної освіти для дорослих забезпечують навчання до 3 мільйонів дорослих щороку, що становить невелику частину низько кваліфікованого населення США. У 2011–2012 рр. (останні данні національних показників) 1,085,182 дорослих були зареєстровані на програмах базової й середньої освіти для дорослих (37% від загальної кількості дорослих учнів) та 1,818,806 (63% дорослих учнів) на програмах вивчення англійської мови як іноземної (U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education, 2015). Аналіз локальних програм, проведений у 2010 р. Національною радою з освіти дорослих (National Council of State Directors of Adult Education), виявив, що 160 000 дорослих зареєстровані у списках очікування на навчання, іноді строком до двох років. Найбільш довгі списки очікування на програми з вивчення англійської мови як іноземної. Попри відсутність даних про масштаби приватної та неформальної освіти дорослих, 63% програм пропонує Pro Literacy, повідомили про списки очікування на навчання від двох до трьох місяців. Інформація про масштаби або фінансування програм неформальної освіти дорослих на загальнодержавному рівні також відсутня.

Програми неформальної освіти дорослих реалізуються з використанням обмеженого фінансування від федеральних, державних та місцевих органів влади, благодійних організацій, бізнес-корпорацій, громадських організацій, бібліотек, релігійних організацій

та приватних пожертвувань. У деяких штатах є державні організації, такі, як Грамотність Техасу (Literacy Texas), які координують та надають ресурси програмам неформальної освіти дорослих. Прикладом організації, яка надає послуги неформальної освіти дорослих, є Pro Literacy, яка за допомогою грантів, корпоративного спонсорства та пожертвувань, пропонує навчання більше 256 000 дорослих на рік (38% жінок, 62% чоловіків). Організація існує з 1930 р. і називалася Laubach Literacy, and Literacy Volunteers of America. Assoc. За даними організації, щороку у США послуги з неформальної освіти дорослих отримують 235 000 дорослих. ProLiteracy забезпечує низьку вартість навчання та безкоштовні ресурси для своїх інструкторів-андрагогів, 87% з яких є волонтерами.

Іншим прикладом провайдера неформальної освіти дорослих є організація «Партнери з грамотності» (Literacy Partners), яка пропонує навчання з грамотності й арифметики для понад 1500 дорослих людей на рік, (53% жінок) з низьким рівнем доходу. Навчання здійснюють репетитори-волонтери та оплачувані вчителі за такими напрямками: фінансова грамотність, медична грамотність та підготовка до професійної діяльності. Фінансова грамотність передбачає формування навичок, що необхідні для діяльності у сфері банківської справи, розуміння сутності та динаміки заробітної плати й фінансового планування. Медична грамотність передбачає читання й усвідомлення медичних довідок, рецептів, інструкцій щодо небезпечних речовин, дозування медичних препаратів, а також розуміння медичних страховок. Ще одним прикладом провайдера неформального навчання дорослих є «Товариство Фортуна» (Fortune Society), яке надає базову освіту для дорослих, здійснює підготовку робітничих кадрів з-поміж дорослих-колишніх ув'язнених. Як правило, навчання здійснюється інструкторами-андрагогами з числа колишніх ув'язнених.

Неформальні цифрові ресурси безкоштовно доступні дорослим учням і містять такі матеріали як: «Зв'язок з англійською мовою», «Кафе на перехресті». Крім того, зростає кількість онлайн-цифрових ресурсів для підготовки дорослих до екзаменів для отримання диплому про середню освіту. Цифрові та он-лайнкові ре-

сурси також іноді використовуються викладачами формальних програм освіти дорослих як додаткові матеріали (U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education, 2015a).

Проведений нами аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні види освіти дорослих США у відповідності до певного контексту (школа, робота, громада, сім'я, саморозвиток), спрямованості освітньої діяльності, загальних цілей і змісту та напрямки їх здійснення:

- базова освіта дорослих, яка відіграє важливу роль у боротьбі з неграмотністю. Її домінуючою функцією є компенсаторна, яка актуалізує компенсацію недоотриманої формальної освіти і усунення недоліків вже отриманої освіти;
- освіта для професійного розвитку, до якої відноситься розширення і оволодіння певними компетенціями, підвищення кваліфікації, корпоративна освіта, навчання на робочому місці. Її домінуючою функцією є адаптивна, яка забезпечує пристосування дорослої людини до змін на ринку праці;
- освіта для особистісного розвитку, яка забезпечує оволодіння функціональною та критичною грамотністю, спрямована на задоволення та розвиток потреб, духовних запитів і інтересів дорослої людини, прагнень до творчого зростання;
- спеціалізована освіта дорослих, до якої відноситься освіта, що орієнтована на збагачення знань і умінь, які необхідні для адекватного виконання соціальних ролей (освіта для батьків, освіта жінок, освіта людей третього віку, освіта для інтеграції в соціум людей з певними вадами та ін.), акцентує увагу на соціально уразливих верствах населення (національні меншини, іммігранти, люди з особливими потребами та ін.);
- освіта для розвитку громадянського суспільства, часткою якого є освіта для миру, громадянства та демократії, освіта для захисту навколишнього середовища, полікультурна освіта (Огієнко, & Терьохіна, 2019; Терьохіна, 2015).

Базова освіта дорослих у США є важливим пріоритетом освітньої політики, оскільки її пов'язують з набуттям грамотності, яка є запорукою подальшого навчання, конкурентоспроможності на ринку праці. У XXI столітті саме грамотність виступає необхід-

ною умовою, визначальним фактором особистісного та професійного зростання, а також умовою для культурних і соціальних змін. У цьому контексті дослідники виокремлюють декілька моделей базової освіти дорослих, які інтерпретуються як моделі навчання грамотності: школо-орієнтована модель, за якою навички грамотності (читати, писати, рахувати), які набуваються у школі і використовуються у професійному і особистісному житті; компетентнісно-орієнтована чи функціональна модель, за якою грамотність асоціюється з набуттям певних компетенцій для виконання певних функцій і ролей у суспільстві. «Кожен контекст – школа, робота, громада, сім'я потребує різних компетенцій грамотності» (Sticht, 2002); соціокультурна чи ідеологічна модель, яка підкреслює важливість соціального, політичного і ідеологічного контексту, показує взаємозв'язок грамотності та ідентичності, важливість підвищення культурного рівня та участі у вирішенні проблем громади. Провідною ідеєю цієї моделі є вплив соціальних відношень, влади на розвиток грамотності (Guy, 2006).

Особливим компонентом базової освіти дорослих у США є компенсаторна освіта, яка спрямована на набуття певного освітнього рівня людьми з низьким рівнем освіти, передбачає заповнення пробілів у базовій освіті, реалізує раніше відсутні або упущені освітні можливості. Базова освіта дорослих має значення для оволодіння функціональною грамотністю.

Неформальну освіту дорослих для професійного розвитку у США доцільно розглядати як процес, що характеризується неперервністю, відкритістю до змін і містить професійне навчання, розвиток кар'єри і підвищення кваліфікації. Вона спрямована як на підвищення якості і ефективності виробництва, так і на забезпечення конкурентоспроможності дорослої людини на ринку праці, розвиток професійних компетентностей. Специфіка підвищення кваліфікації, освіта для ринку праці, навчання на робочому місці, корпоративна освіта відповідає двом парадигмам освіти дорослих – андрагогічній, що орієнтується на соціалізацію особистості, і акмеологічній, що акцентує увагу на повній реалізації потенціалу особистості. Факторами, які детермінують професійний розвиток, можна вважати соціально-економічну ситуацію та провідну діяль-

ність, спочатку навчально-професійну, потім професійно-освітню, і нарешті, професійну. Професійний розвиток людини пов'язаний та взаємозумовлений прогресивними змінами людини: дозріванням, формуванням, саморозвитком і самовдосконаленням.

Особливе місце у неформальній освіті для професійного розвитку займає освіта для ринку праці, яка спрямована на отримання певних професійних компетентностей, які є актуальними на ринку праці. Дорослі залучаються до професійних програм, тренінгів, курсів, семінарів, стажувань тощо. Заслужують на увагу федеральні програми і ініціативи, які допомагають дорослій людині (особливо безробітним) стати конкурентоспроможними на ринку праці, зокрема, Програма допомоги звільненим працівникам (Dislocated Worker Program), Національна програма професійного навчання представників сільської місцевості (National Farmworker Jobs Program), Програма допомоги при працевлаштуванні та професійному (Employment and Training Assistance), Проєкт з реінтеграції безпритульних ветеранів (Homeless Veterans reintegration Project), Представницька програма з працевлаштування колишніх військовослужбовців за місцем проживання (Local Veterans' Employment representative Program), Програма працевлаштування та навчання корінних мешканців Америки (Native American Employment and training program), Програма працевлаштування людей похилого віку (senior Community Service Employment Program), Програма професійного навчання в галузях, що швидко розвиваються (High Growth Job Training Initiative) тощо (Бідюк, 2014).

Освіта для особистісного розвитку є важливою складовою неформальної освіти дорослих у США. Неформальна освіта дорослих для особистісного розвитку спрямована на задоволення та розвиток потреб, духовних запитів і інтересів дорослої людини, прагнень до творчого зростання, самовдосконалення. На думку К. Роджерса (Rogers, 2007), кожна людина має прагнення до самовдосконалення, і у неї є здібності для цього, тому важливо створити відповідні умови для формування її Я-Концепції, перспектив розвитку. Водночас, А. Маслоу (Maslow, 1970) акцентував увагу на прагненні людини до самоактуалізації і самовираження. Не-



формальна освіта дорослих для особистісного розвитку здатна задовольнити потребу дорослої людини і в самоактуалізації, і самовираженні, і самовдосконаленні, залучивши її у різноманітні види пізнавальної діяльності. Вона відрізняється різноспрямованістю, багатовимірністю і варіативністю. Головною її метою є розвиток функціональної грамотності у різних сферах життєдіяльності, яку, як переконують результати нашого дослідження, доцільно розглядати як здатність дорослої людини пристосовуватись до змін на ринку праці і в суспільстві. Як наголошують американські дослідники, гуманітарна освіта дорослих є важливою складовою неформальної освіти дорослих, що орієнтується на оволодіння досягненнями художньої культури і емоційний психологічний розвиток дорослої людини.

Має рацію Джим Андерсон, коли говорить про важливість сімейної освіти, яка є одною складовою неформальної спеціальної освіти дорослих (Anderson, J. Anderson, A., Friedrich, & Kim, 2010). Як показують дослідження, проблемами, які є загальними для всіх сімей і які стають тематикою дискусій, є проблеми здорового способу життя, реалізація статеворольових функцій, правової грамотності (уявлення про соціальний захист, реалізація прав дитини, прав наслідування тощо), психологічної культури (спілкування, уникнення конфліктів тощо), економіка сім'ї (уміння вести господарство), виховання і розвиток дітей тощо (Wasik, 2004). З точки зору Дж. Андерсона, одним з перспективних напрямків сімейної освіти є валеологічна освіта, яка спрямована на вирішення таких основних завдань: оволодіння комплексом знань про управління власним здоров'ям в умовах сімейного життя і оволодіння спеціальними валеологічними знаннями відповідно до особливостей професійної діяльності. У процесі оволодіння валеологічними знаннями у дорослих виникає бажання навчитися вірно виховувати своїх дітей, створювати умови для їх розвитку, формувати відповідальне відношення до життя тощо (Anderson, J. Anderson, A., Friedrich, & Kim, 2010).

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що особливий інтерес дорослі проявляють до проблем збереження навколишнього середовища, тому, не дивно, що тренінг «Що я можу зробити для

збереження флори і фауни (наприклад, китів чи птахів тощо)» чи «Для чого я сьогодні посаджу дерево» є звичайним заходом у багатьох штатах (*Adult Learning Centre, 2014*). Одним із завдань освіти дорослих, як наголошувалося на Міжнародній конференції у Найробі (1976), є «розвиток здатності творчо використовувати час дозвілля і набувати будь-які необхідні та бажані знання» (UNESCO, 1976). Наші розвідки дозволяють у структурі дозвіллевої діяльності дорослих визначити потенційні освітньо-просвітницькі можливості, зокрема: відпочинок, який слугує відновленню життєвих сил, здоров'я, психологічного самопочуття (рекреація); просвіта як засіб інтелектуального розвитку, підвищення рівня функціональної грамотності, джерело додаткових знань; творчість, яка відповідає потребам і інтересам дорослої людини і є засобом самореалізації і самовираження; рефлексія, самоаналіз, які дозволяють заглибитися у світ почуттів та переживань, переосмислити життєвий досвід.

У США дозвіллева діяльність дорослих надзвичайно різноманітна. Найбільш привабливими є рекреаційно-навчальні центри (Чатакві), зоопарки, океанаріуми, театри, музеї, бібліотеки, які надають можливість поєднання активного відпочинку з набуттям нових знань. Особливе значення для американців мають громадські центри, основними напрямками діяльності яких є освітній, оздоровчий, дозвіллевий. Для дорослих пропонуються різноманітні програми і форми дозвілля. Наприклад, громадський центр «Клуб на 92-вулиці» (92Y), був заснований у 1874 р. і не втратив популярності й сьогодні, оскільки «92Y – це те місце, де Ви можете робити те, що любите і любите те, що Ви робите. 92Y пропонує різноманітні програми, заходи, клуби, курси, гуртки тощо для задоволення існуючих і для появи нових потреб і інтересів» (92 nd Street Y, nd). У центрі створені всі умови для гармонійного поєднання дозвіллевої, освітньої і оздоровчої діяльності дорослих, задоволення їх соціальних і культурних потреб: відкрито басейн, гімнастичні і танцювальні зали, спортивні майданчики, працює клуб здоров'я, курси для дорослих за інтересами, розважальні програми, проводяться лекції і диспути на актуальні теми, концерти, вистави тощо.

Освіта для розвитку громадянського суспільства орієнтується на формування критичної грамотності дорослої людини. На думку Джемі Куммінса, «в інформаційному суспільстві знання стає головним капіталом, а здатність критично мислити – основою демократичної взаємодії» (Cummins, Brown, & Sayers, 2007). Соціалізація у процесі неформальної освіти дорослих у США охоплює всі аспекти залучення дорослої людини до культури, соціуму, релігії, за допомогою яких людина набуває функціональної грамотності, стає активним учасником подій свого життя. Тобто спеціалізована неформальна освіта дорослих у США стає необхідною умовою соціалізації дорослої людини.

Кожна із складових спеціалізованої неформальної освіти дорослих у США – освіта жінок, освіта безробітних, освіта колишніх військовослужбовців, освіта корінного населення, освіта національних меншин, освіта людей з особливими потребами, освіта батьків, освіта осіб, позбавлених волі, освіта іммігрантів, освіта людей третього віку та інші, здійснюється у відповідності індивідуальних, психологічних особливостей і потреб конкретної категорії населення. Отже, особливості структури неформальної освіти дорослих США зумовлюються тим, що освітні потреби і запити дорослої людини, економіки і суспільства стають тими «точками розгалуження», або «біфуркації», які забезпечують появу нових її складових, зумовлюють її відмінні особливості: динамічність і відкритість, високу диверсифікацію і мобільність, гнучкість і різноспрямованість (Огієнко, & Терьохіна 2019).

Управління освітою в Австралії здійснюється, перш за все, на рівні штатів і територій, з незначним залученням федерального уряду. Система освіти складається з чотирьох основних секторів, які мають ознаки формальної і неформальної освіти: державні і недержавні дошкільні, початкові та середні школи; державні й приватні провайдери професійної освіти та навчання (ПТО); державні й приватні вищі заклади освіти (університети); провайдери освіти дорослих та громадської освіти (Clemans, Newton, Guevara, & Thompson, 2012).

Освіта дорослих у цій країні належить до сектору післясередньої (третичної) освіти, що також об'єднує: вищу освіту (універ-

ситети), професійно-технічну освіту та громадську освіту. Відповідно до документів асоціації «Освіта дорослих в Австралії» за правилами австралійської освітньої політики, освіта дорослих у цій країні має дві відмінні ознаки. Це стосується програм навчання дорослих, які відносяться до неформального сектору освіти, але є непрофесійними з профілем підготовки та, як правило, не потребують ніяких передумов. Це також стосується неприбуткових місцевих громадських організацій, які пропонують програми навчання дорослих. Вища освіта та ПТО є акредитованими і, таким чином, розглядаються як формальна освіта, тоді як сектор освіти дорослих надає, переважно, неакредитовані, неформальні курси із поступовим збільшенням числа акредитованих курсів (Australia Department of Education and Training, 2015).

В Австралії існують професійні асоціації та окремі особи, які виступають за такий підхід в освітній політиці навчання дорослих, який визначає різноманітні цілі, заохочуючи навчання для досягнення різних цілей, окрім працевлаштування. Сектор освіти дорослих та громадської освіти (Adult and Community Education – ACE) є головною організацією у цій галузі. Освіта дорослих в Австралії (Adult Learning Australia – ALA) є найбільшою асоціацією ACE сектору. Асоціація «Освіта і навчання дорослих» (Adult Education and Learning – ALE) також підтримує розширений підхід до освіти та навчання дорослих і виступає за те, щоб усі австралійські політичні партії прийняли політику, необхідну для забезпечення доступу всім австралійцям до переваг навчання впродовж життя (ALA, 2015).

Варто зазначити, що сучасна інституційна структура освіти для дорослих у Німеччині, зокрема, як і в більшості європейських країн, є надзвичайно диференційованою та плюралістичною, оскільки саме такий підхід є важливою умовою актуальності, сучасності та конкурентоздатності освіти дорослих. Таким чином, у системі освіти дорослих Німеччини досить складно визначити чітку структуровану та розмежовану конфігурацію. Пропонуємо розглянути структуру освіти дорослих в Німеччині за допомогою схеми (рис. 2.3.1).

Формальна освіта дорослих в Німеччині включає професійне навчання та загальну освіту. Професійне навчання передбачає: подальшу освіту, яка здобувається на основі завершеного навчання. Надається державними та приватними технічними коледжами, професійними асоціаціями роботодавців і працівників, палатами та навчальними організаціями, безпосередньо самими підприємствами; перекваліфікацію – освіта, що спрямована на зміну професії або сфери діяльності.

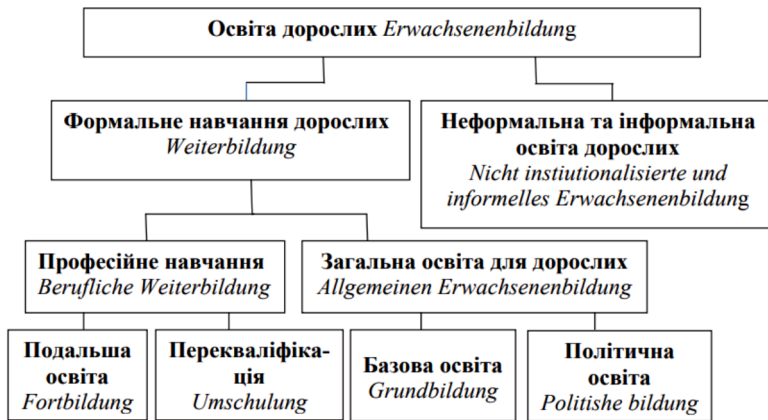


Рис. 2.3.1. Структура освіти дорослих у Німеччині

Загальна освіта для дорослих включає: базову освіту – компенсуюче навчання дорослих людей, яке полягає у навчанні грамоті та наданні загальноосвітніх знань; політичну освіту – просвітницька діяльність з метою сприяння розумінню політичних питань дорослими німцями, зміцнення демократичної свідомості та готовності приймати участь у політичному житті країни. Політична освіта здійснюється політичними партіями та їхніми фондами, профспілками, освітніми центрами для дорослих, релігійними та громадськими організаціями.

Неформальна освіта дорослих в Німеччині здійснюється широкою мережею приватних закладів (Bildungshaus або Bildungszentrum). Здебільшого освітні програми таких закладів включають семінари, індивідуальні або групові курси, а та-

кож лекції і зустрічі. Тематика програм часто стосується здоров'я, самооцінки, партнерства, змістовної організації дозвілля, освіти, релігії та світогляду. Інформальна освіта (Informelles Erwachsenenbildung) включає самоосвіту та саморозвиток шляхом читання літератури, періодики, перегляду телепередач, а також вивчення контенту в мережі Інтернет.

Якщо на початку ХХ ст. школи для дорослих у скандинавських країнах входили до загальної шкільної системи освіти та розглядалися як засіб боротьби з неграмотністю, а наприкінці 60-х років ХХ ст. вони здебільшого виконували компенсаторну функцію, усуваючи недоліки базової освіти, то в кінці ХХ ст. ця підсистема освіти дорослих розглядається як частина стратегії освіти впродовж життя та концепції активної політики ринку праці. Наприклад, наприкінці 90-х р. ХХ ст. у Швеції була прийнята стратегія «Ініціатива в освіті дорослих», основною метою якої було надання середньої освіти безробітним, які її не мали та пропонувалися програми професійної освіти для безробітних та тих, кому загрожувало безробіття (Tuijnman, 2001).

Зауважимо, що формальна освіта дорослих у Данії, Швеції та Фінляндії має свою структуру, але концептуальні підходи до її функціонування залишаються єдиними – дорослим учням пропонуються певні програми або курси, після завершення яких людина одержує диплом чи сертифікат, що відповідає певному здобутому рівню освіти і має можливість працювати чи вступати до інших навчальних закладів, які пропонують більш високий рівень освіти.

Наголосимо на тому, що в законопроекті шведського парламенту «Розвиток освіти дорослих» (2001) метою сучасної формальної освіти дорослих вважалось «надання усім дорослим можливості набувати, розширювати свої знання, уміння та навички для особистісного розвитку, розвитку демократії та рівності, економічного зростання, зайнятості та справедливого розподілу» (Swedish National Agency for Education, 2007). Інші скандинавські країни теж подібним чином формулюють мету формальної освіти дорослих. Для її досягнення пропонуються такі дії: розвиток методів навчання відповідно до освітніх потреб дорослого учня; визнання

та врахування набутих раніше знань і навичок – це є наріжним каменем навчання дорослої людини; система фінансування має стимулювати дорослих до участі в навчанні; суспільство, роботодавці та індивіди несуть відповідальність за задоволення освітніх потреб кожної дорослої людини чи групи людей у загальній та спеціальній освіті; уся формальна освіта дорослих, яка має суспільну підтримку, повинна пройнятися духом демократії та повагою до поглядів і цінностей різних людей; взаємодія влади, ринку праці та неурядових організацій має спрямовуватися на задоволення освітніх потреб дорослої людини та набуття нею компетентності.

Порівняльний аналіз формальної освіти дорослих досліджуваних країн дозволив виявити їх відмінність та подібність. У всіх країнах можна виділити спільні складові формальної освіти дорослих – загальну та професійно орієнтовану освіту. У кожній країні наповнення цих структурних компонентів є різним, але загальна мета – одержання базової та повної середньої освіти або набуття, розширення та оновлення професійних компетентностей – є єдиною. Наприклад, основою шведської формальної освіти дорослих є державна система шкіл для дорослих. До неї входить муніципальна освіта дорослих (Komvux), освіта для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) та вивчення шведської мови для іммігрантів (SFI), а також спеціальні форми освіти, які надають додаткову освіту. Центральним органом управління виступає Національне управління освітою та Національне управління удосконалення шкіл, які контролюють місцеву владу щодо їх функціонування та еквівалентності освіти.

Муніципальна освіта дорослих (Komvux) була введена в 1968 р. в інтересах дорослих, у яких не було базової або середньої освіти. Нові програми Komvux набули чинності в 1994 р. Вони регулюються Законом про освіту та державним замовленням (Loeb, 2007). Муніципальна освіта (Komvux) та освіта для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) поділяється на три рівні – базова освіта дорослих, повна середня освіта, додаткова освіта. Навчання в рамках муніципальної освіти дорослих забезпечує формальну кваліфікацію, що є еквівалентом середньої освіти. Освіта організується у вигляді навчальних кур-

сів з окремих предметів, групи предметів та студій, які мають бути влаштовані таким чином, що студенти можуть учитися повний день, неповний день або у вільний час і, таким чином, поєднувати навчання з роботою. Студенти також можуть вибирати свої власні навчальні програми. За організацію та фінансування освіти відповідає муніципалітет. Для дорослих така освіта є безкоштовною. Основними вимогами до муніципальної освіти дорослих є її організація відповідно до демократичних цінностей. У навчальному плані муніципальних шкіл підкреслюється, що муніципальна освіта дорослих повинна: сприяти рівності та справедливості; розвивати здатність дорослих учнів розуміти, критично та творчо мислити та брати участь у культурному, соціальному та політичному житті і в такий спосіб сприяти розвитку демократичного суспільства; формувати практичні уміння та навички, які дозволять підвищити рівень освіти та стануть у нагоді на ринку праці, будуть сприяти їх працевлаштуванню і тим самим – розвитку суспільства (Огієнко, 2008).

Зазначимо, що муніципальній освіті дорослих приділяється особлива увага: вона слугує обов'язковою складовою та виступає умовою для подальшої освіти, оскільки надає дорослим знання та уміння, еквівалентні тим, які молодь одержує у середній школі. Водночас муніципалітети опікуються організацією навчальних курсів, які мають професійну спрямованість та допомагають дорослим отримати більш престижну або нову роботу. Суттєве значення у муніципальній освіті дорослих приділяється гнучкості при її організації, що знаходить відображення у підході до вибору студентом часу, місця, темпів та форм навчання. Відповіддю на такі вимоги стала поява у структурі муніципальної освіти навчальних центрів та створення Управління з гнучкого навчання (CFL), основним завданням якого є забезпечення гнучкості в освіті дорослих.

Базова освіта для дорослих еквівалентна дев'яти рокам обов'язкової базової школи. Ця освіта має на меті надати основу для участі у професійній діяльності й подальшого навчання. Базова освіта є правом людини і є обов'язком для муніципалітетів. Кожен житель муніципалітету, якому виповнилося 20 років,



має право взяти участь у набутті базової освіти, якщо він не зміг одержати її в обов'язковій школі. Для її отримання пропонуються курси з таких предметів: шведська / шведська як друга мова, англійська мова, математика, суспільні науки, релігійні студії, історія, географія, фізика, хімія та біологія.

Починаючи з 1994 р., повну середню освіту дорослі отримують за такими самими навчальними планами та програмами, що й молоді люди в загальноосвітній школі. Якщо кількість місць у муніципальних школах обмежена, то пріоритет мають ті, хто її більше потребує. Критеріями відбору слугує недостатній рівень попередньої освіти, необхідність її для подальшого навчання з метою підвищення кваліфікації. Хоча така освіта є еквівалентом середньої освіти, яку набуває молодь у школах, але не ідентична їй. Як ми зазначали, муніципальна освіта дорослих представлена курсами з різних навчальних предметів, обсяг і зміст яких, зазвичай, відрізняються від тих, що вивчають старшокласники. Крім того, на муніципальних курсах студенти самі визначають кількість та комбінацію предметів, які будуть вивчатися ними. Багато студентів обирають тільки один або два курси. До вивчення пропонують усі предмети, які вивчають у середній школі, окрім мистецтва, музики та драми, спорту і здоров'я. Основними предметами є шведська / шведська як друга мова, англійська мова, математика, суспільні науки, релігійні студії. Студенти, які отримали залік з цих предметів, одержують сертифікат про середню освіту, еквівалентний сертифікату трирічної середньої школи.

Виділення окремою складовою освіти для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) свідчить про прагнення держави та суспільства створити умови для рівного доступу до освіти усім громадянам країни (Rubenson, 1994). Інтегрування у шведське суспільство та входження на ринок праці є основною метою курсів шведської мови для іммігрантів (SFI). Муніципалітети зобов'язані надавати іммігрантам у середньому 525 годин на вивчення шведської мови. У 2003 р. були впроваджені нові підходи до програм SFI з метою більш якісного задоволення освітніх потреб людей із різним рівнем освіти, потенціалом та цілями. Було запропоновано три варіанти таких програм: SFI 1, яка скла-

далася з курсів А та В, SFI 2 – з курсів В та С, SFI 3 – з курсів С та D. SFI 1 призначена для іммігрантів, які є неграмотними або мають низький рівень освіти, SFI 2 та SFI 3 – відповідно для тих, хто має більш високий рівень освіти. У більшості муніципалітетів SFI поєднується з муніципальною освітою дорослих.

Мета додаткової освіти, яка входить до муніципальної освіти та надається у двох національних школах для дорослих, – підвищити освітній рівень людей, які з різних причин не в змозі відвідувати курси в муніципальних школах. Навчання в цих школах частково або повністю дистанційне, популярними є інтенсивні короткі навчальні курси. Незалежна додаткова освіта теж належить до формальної освіти дорослих, але не входить до структури державної освіти для дорослих, оскільки надається приватними особами та компаніями і передбачає невелику плату за навчання. До її структури відносять базову освіту, повну середню освіту, освіту для людей з вадами, професійну освіту. Ця підсистема одержує державну підтримку, якщо зміст навчання знаходиться в гармонії з демократичними цінностями суспільства. Вона пропонує різноманітні курси, які відповідають як особистісним, так і професійним інтересам дорослих. Тривалість навчання варіюється від кількох тижнів до трьох років. Відмінністю шведської формальної освіти дорослих є виведення підвищення кваліфікації з опіки Міністерства освіти та створення спеціального управління зайнятості, яке здійснює співпрацю з органами освіти та органами, які регулюють трудові відносини.

Подібна загальна освіта дорослих в Данії спрямована на набуття певного освітнього рівня людьми з низьким рівнем освіти. Її компонентом є загальна освіта дорослих (AVU), яка представлена курсами з різних предметів, таких, як датська мова, іноземні мови, математика та природничі науки. Ця кваліфікаційна освіта тільки з одного предмета дає можливість покращити свої знання та уміння, необхідні для подальшої освіти, та скласти екзамен. Програма розробляється з урахуванням вимог та побажань конкретної людини. Після закінчення людина складає тести, які відповідають аналогічним у 9-10 класах основної школи (Brems, 2003). Підготовча освіта дорослих (FVU) запроваджена реформою

2001 р., сприяє набуттю елементарної грамотності, забезпечуючи дорослу людину уміннями та навичками у читанні та граматиці, а також розвитку їх математичних здібностей. Кожен з предметів поділено на модулі, після вивчення яких складаються тести. Введення цієї системи спрямоване на включення в систему освіти та ринку праці людей з низьким та дуже низьким рівнем освіти.

До підсистеми загальної освіти Данії відносять і вищу підготовчу освіту (HF), яка передбачає вищі підготовчі освітні курси, що закінчуються складанням вищого підготовчого екзамену, який відповідає повній середній освіті та готує дорослу людину до подальшої та вищої освіти. Цей екзамен був введений у 60-х роках з метою надання можливості усім бажаючим повернутися в систему освіти (Огієнко, 2009). Вища підготовча освіта складається із широкого вибору обов'язкових, які вивчаються впродовж двох років, та факультативних предметів, вивчення яких, зазвичай, триває один рік. Основними є: данська мова, математика, англійська мова та соціологія, а факультативними – наприклад, французька або німецька мова, фізика, психологія та інформатика. Хоча ті, хто навчаються, можуть скласти іспит з одного предмета, але більшість поєднує вивчення декількох предметів і складають повний екзамен. Підготовча освіта (FVU та HF) регулюється Законом №554 від 16 липня 1991 р. «Про вищий підготовчий екзамен» та здійснюється у Центрах освіти дорослих.

Водночас існують освітні програми для дорослих, які співвідносяться з звичайними шкільними програмами, що надають повну середню освіту та професійну кваліфікацію. Після їх закінчення складається вищий технічний іспит (HTX) або вищий комерційний іспит (HMX). Спеціальна освіта дорослих для людей із фізичними та розумовими вадами і курси данської мови як другої для іммігрантів сприяють реалізації принципу рівності в освіті – «кожна людина має право на освіту, і держава має створювати умови для цього» (Закон про освіту) (Rubenson, 2006).

Підсистема загальної формальної освіти в Норвегії, поряд із початковою, неповною (низькою середньою) та повною (верхньою) середньою освітою для дорослих, включає подальшу та подовжену освіту, які відповідають рівню вищої освіти та пропо-

нуються університетами та університетськими коледжами, а також їх можна отримати дистанційно. Наприклад, в університеті Осло 25–30% студентів вчать за такими програмами. Більшість коротких курсів, що пропонуються в університетах, розраховані на підтримання, оновлення та розширення компетентностей, тобто забезпечують подальшу освіту, яка не передбачає формального підтвердження компетентностей (не враховуються кредити). Подовжена освіта, навпаки, передбачає кредитну систему навчання, яка веде до формальних компетентностей і є частиною певних освітніх ступенів. Зазвичай, курси подовженої освіти надають певну спеціалізацію або є продовженням загальної освіти. В розробці таких навчальних програм активну участь беруть роботодавці та освітні асоціації. Сьогодні у Норвегії функціонує 19 освітніх асоціацій, до яких входить 400 організацій-членів, серед яких політичні партії, організації робітників і службовців, різні релігійні та гуманітарні організації, групи за інтересами. Курси, що пропонуються асоціаціями, охоплюють всі освітні рівні, так у 2006 р. приблизно 309 тисяч осіб займалися за програмами рівня старшої школи, а 38 тисяч – за програмами університетського та інститутського рівня (OECD, 2002).

Модернізація структури системи освіти дорослих полягає у включенні до неї структур професійного навчання дорослої людини. Це докорінно змінює не тільки структуру, а й концептуальні підходи до системи освіти дорослих. Її «осучаснювання» забезпечує мобільність та готовність до змін відповідно до вимог суспільства та ринку праці. Таким структурним елементом у Швеції стала професійна освіта підвищеного типу (KY), яка є постсередньою формою освіти, тісно пов'язаною зі світом праці, призначеною задовольняти вимоги ринку праці та забезпечувати відповідні компетентності. Її особливістю є те, що третя частина навчання відбувається на робочому місці. Тривалість навчання становить від одного до трьох років. Сьогодні існує понад 300 програм навчання, які стосуються різних галузей промисловості. Суттєве значення для їх реалізації має соціальне партнерство, завдяки якому програми відповідають вимогам конкретного місця роботи та

дозволяють після закінчення навчання отримати роботу (Swedish Ministry of education and research, 2008).

Найбільш рухливим структурним компонентом професійної формальної освіти дорослих є освіта для ринку праці, мета якої – посилення можливостей для людей, які шукають роботу, та полегшення роботодавцям у пошуку спеціалістів з відповідними компетентностями. Освіту для ринку праці можна отримати на курсах, які Правління зайнятості графств Швеції або Агентства із зайнятості купують у різних освітніх провайдерів (в освітніх закладах вищої освіти, муніципальних школах тощо). Такі курси є професійно орієнтованими, проте зазвичай містять і загальні навчальні предмети, які тісно пов'язані з профільними предметами. Таким чином, освіта дорослих для ринку праці може здійснюватися в межах системи муніципальної освіти або вищої. Курси, які надають вищу освіту, не повинні тривати довше, ніж 40 тижнів. Зазвичай, вони тривають шість місяців. Ця форма освіти дорослих є досить затребуваною: наприклад, у 2003 році понад 23 000 осіб закінчили програму навчання для ринку праці (Swedish Ministry of education and research, 2008).

Зазначимо, що освіта для ринку праці базується на стратегії робочої компетентності. Це означає, що людині, яка не може знайти місце роботи, спочатку пропонується навчання на певних курсах, потім може бути запропонована тимчасова робота або додаткове навчання на робочому місці. Особливістю освіти для ринку праці є «скандинавське портфоліо», яке розуміють як поєднання школи та робочого місця (Noah, & Eckstein, 1998). Крім навчання на курсах у школах для дорослих або центрах освіти дорослих, суттєву частину становить навчання на робочому місці. Таке поєднання базується на використанні індивідуального досвіду роботи в навчанні. Його мета – інтеграція формальної та неформальної освіти з метою розвитку професійних компетентностей. У Норвегії курси для ринку праці забезпечують не тільки професійні кваліфікації, але дуже часто надають і повну середню освіту. Їх пропонують центри освіти дорослих, освітні асоціації, які тісно співпрацюють із ринком праці. У Данії підсистема професійно орієнтованої освіти дорослих представлена освітою для ринку праці (AMU), що

включає професійні програми та курси, які надають професійні компетентності та відповідають потребам компаній; базова освіта дорослих (GVU) спрямована на людей із низьким рівнем освіти і дає можливість підвищити загальний рівень освіти та одержати початкову професійну освіту; подальша освіта (VVU) дає можливість отримати вищу освіту на курсах короткого циклу навчання, а курси середнього циклу навчання дозволяють отримати освіту рівня диплому. Також для дорослої людини існує можливість одержати диплом магістра.

Для сучасної системи формальної освіти стає характерним поява приватних провайдерів, які співпрацюють з місцевою владою у сфері надання освітніх послуг. Таким чином, підсистема формальної освіти дорослих створює основу для подальшої освіти дорослої людини та успішної її адаптації та мобільності у соціумі і на ринку праці, виступає важливою умовою рівності в освіті, прагнення до якої завжди було «стовпом» скандинавської освіти та актуалізується у контексті концепції освіти впродовж життя.

Важливою складовою скандинавської системи освіти дорослих, яка слугує візитною карткою, та її головною відмінністю є підсистема неформальної освіти дорослих. Аналіз наукової літератури показав, що базовою концепцією неформальної скандинавської системи освіти дорослих, поряд із концепцією освіти впродовж життя, є ґрундтвігська концепція, яка зумовлює всі специфічні характеристики системи та її відмінності (Allchin, 1997). В Данії і Норвегії вона має назву «Folkeoplysning», у Швеції – «Folkbildning», у Фінляндії – «Bildung». У сучасному скандинавському контексті концепція «Folkeoplysning», в якій акцентується увага на «Folk» (народ як демократично функціонуюча єдність), Ч отримала нову енергію для розвитку. Як зауважує Петрі Сейло (Salo, 2007), назву концепції важко перекласти будь-якою мовою, оскільки вона охоплює різноманітні аспекти, що стосуються освіти народу. Проте в Данії, Ісландії та Норвегії скандинавська традиція освіти дорослих перекладається як народна просвіта, у Швеції – як народна (популярна) освіта, а у Фінляндії – як ліберальна освіта (Tusse, 1998). Ми дослідили їх особливості та сутнісні характеристики. Зрозуміло, що ліберальна освіта дорослих

у Фінляндії базується на ідеології лібералізму, зосереджується на індивідуальності людини, підкреслюється необхідність створення умов для особистісного зростання та самореалізації. Такий термін використовувався як синонім непрофесійної освіти.

Для скандинавської традиції освіти дорослих у Данії, Ісландії та Норвегії більше підходить переклад «народна просвіта». У скандинавській мові термін «народ» майже ототожнюється з поняттям громадянського суспільства, а «просвіта» метафорично розглядається як «світло», що звернено до знання, до більшого розуміння людського життя. Таке міфічне та ідеалізоване розуміння народної просвіти ґрунтується на свободі та широкій автономії. Саме тому на освітні заклади та на учасників навчання дивляться як на самокерованих, їм надана можливість самостійно приймати рішення щодо вибору методів та змісту освіти. Гуманістичний підхід до розвитку індивідуальності та заохочення до активної участі в суспільному житті визначає головні цілі народної просвіти. Вищі народні школи, навчальні гуртки стали характерними та специфічними формами народної просвіти (Огієнко, 2009).

Шведська традиція освіти дорослих своєю назвою «популярна (народна) освіта» підкреслює її тісний зв'язок із соціальними рухами. Її провідна мета – розширити розуміння людьми соціального контексту і свого місця та значення в ньому. На освіту дорослих дивляться як на важливий інструмент виклику репресивним соціальним відносинам і як на можливість розвитку здібностей простих людей діяти з метою їх зміни. Популярна освіта не є нейтральною, вона є радикальною, оскільки здатна впливати на соціальні, політичні та економічні зміни. Її основою є колектив та досвід і дієвість його членів. Цікаву думку стосовно характеристики скандинавської традиції неформальної освіти дорослих висловлює Т. Хюсен, який пропонує використовувати поняття «освіта спільноти» (Husen, 1990, с. 79). Подібної думки дотримується і С. Брукфілд, вважаючи, що поняття «освіта спільноти» підкреслює регулярну взаємодію між її членами, яка призводить до ідентифікації спільних проблем і взаємних інтересів, формування норм і цінностей, сумісних дій. Цілі, зміст та методи освіти спільноти повинні визначатися в межах спільноти з урахуванням

особистих, соціальних, економічних та політичних потреб її учасників (Brookfield, 1985, с. 66).

Загальна освіта дорослих у контексті неформальної системи освіти спрямована на розширення та поглиблення знань про людину, природу, суспільство, які необхідні кожній людині незалежно від її професійної діяльності. Ця освіта розвиває критичне мислення, даючи людям можливість змінювати своє життя та відчувати себе повноцінними членами суспільства. Важливою відмінністю скандинавської загальної неформальної освіти є усвідомлення необхідності освіти для людини, оскільки освіта розглядається як цінність сама по собі, яка робить людину людиною, активним учасником соціальних змін, розбудови демократичного суспільства.

Гуманітарна освіта дорослих містить сукупність знань про соціальну природу людини, про культуру, мову тощо та розглядається як важливий засіб формування світогляду людини, морально-естетичного та художньо-естетичного її розвитку. Вона надає унікальні можливості для розвитку духовно цілісної особистості та відтворення і збереження скандинавської культури через людину, її систему цінностей. Тому гуманітарну освіту розглядають як важливий соціальний інститут трансляції цінностей, норм, ідеалів та форм відтворення національно-культурних особливостей, як передумову духовної безпеки скандинавського суспільства та активізації творчих сил та здібностей скандинавської нації, мобілізації її духовних ресурсів. На думку Л. Еріксон, гуманітарна освіта дорослих сприяє об'єднанню, консолідації суспільства та створенню можливостей для кращого взаєморозуміння та розвитку кожної людини, для всього суспільства (Eriksson, Larsson, Olofsson, & Egard, 2003).

Громадянська освіта та освіта для демократії відіграє особливу роль у системі освіти скандинавських країн, а в системі освіти дорослих виступає її визначальною структурною складовою, яка базується на тривалій скандинавській традиції та включає знання про права людини, держави і суспільства; уміння критично мислити, аналізувати та співпрацювати з іншими людьми; цінності, такі, як повага до прав інших, толерантність, моральна стійкість



та інші; навички демократичної культури та поведінки в соціумі. Основною метою громадянської освіти є формування та розвиток у людини почуття приналежності до суспільства, в якому вона живе, та залучення її до відповідальної участі в демократичних процесах на основі поваги до прав людини, рівності, плюралізму та справедливості (Arvidsson, 1985).

Крім освітніх асоціацій, існують освітні центри, які взяли на себе надання освітніх послуг. Визначають такі їх особливості: центри нейтральні; навчання є цілеспрямованим; центри вільні та незалежні, тобто мають можливість самостійно визначати навчальний план у контексті досягнення основної мети – цілісного розвитку кожного учасника.

Кожен центр освіти дорослих є унікальним, з тільки йому властивим профілем, оскільки виходить з інтересів та освітніх потреб громади. Основними їх цінностями та провідними принципами є: гуманізм, особистісний розвиток людини, інтеграція та єдність. Вони пропонують як вечірні, так і недільні курси, забезпечуючи надання загальної освіти; навчання безробітних, пенсіонерів, іммігрантів та ін.; послуги відкритого університету; програми з музики та мистецтва для дорослих та дітей; навчання на виробництві. За рейтингом курси поділяються на: практичні ремесла та творчі студії (40%), музика (17%), іноземні мови (17%), загальні предмети (наприклад, особистий розвиток, громадянство, комп'ютерні курси) (16%), фізкультура та охорона здоров'я (10%). Більшість дорослих, які навчаються, розглядають процес навчання як цінність саму по собі, задовольняючи пристрасть до навчання.

Зазвичай, центри освіти дорослих належать муніципалітетам (невелика кількість є приватною), проте фінансування здійснюється ними лише на 28%. Значну частину фінансування забезпечує держава – 53%, і тільки 15% становить студентська плата. Незважаючи на муніципальну власність та фінансування, центри вільні від політичного або ідеологічного впливу. Цікавим є залучення студентів у вирішення соціальних проблем спільноти.

У неформальній освіті дорослих скандинавських країн ми виділяємо освіту для ринку праці (неформальну професійну освіту дорослих), яка набуває особливого значення у зв'язку з інтенсив-

ним розвитком технологій та виробництва. Якщо раніше навчання на виробництві, навчання на робочому місці або навчання в компаніях стосувалося такого явища, як учнівство, то сьогодні такі форми освіти дорослих швидко розвиваються та стають звичайними та необхідними явищами у скандинавській освіті дорослих. П.-Е. Еллстром (Ellstrom, 2001) вважає, що актуальність навчання на робочому місці зумовлена необхідністю підвищувати продуктивність праці за рахунок застосування нових технологій, які вимагають більш високого рівня компетентності від робітників. Так званий принцип Тейла, за яким робітник має чітко слідувати за інструкціями, змінився на принцип автономії та гнучкості у праці, наявності мультинавичок у робітників, що вимагає постійного навчання, набуття практичного досвіду. На думку вченого, знання та уміння, одержані у формальній освіті, можуть становити засади для практичної роботи. Проте у формальній освіті практичні ситуації, які виникають у конкретній роботі, не можуть бути ретельно вивчені, що спонукає до набуття нових знань, умінь та навичок на робочому місці. Тому навчання на робочому місці є важливою частиною роботи кожного фахівця. П.-Е. Еллстром (Ellstrom, 2001) ідентифікує шість груп факторів, які актуалізують навчання на робочому місці. «Перш за все вони стосуються участі у визначенні цілей, можливості планування та розвитку діяльності. Ясні, чіткі та, якщо можливо, послідовні цілі важливі для мотивації людей до навчання». По-друге, важливе значення має освітній потенціал робочих завдань. Завдання мають бути викликом для людини, для її індивідуальних компетентностей. Занадто легкі завдання призводять до монотонності в роботі та зменшення можливості навчатися. Третім фактором дослідник вважає важливість інформації, новизну та сучасність теоретичних знань. Складність завдань передбачає набуття робітниками достатніх теоретичних знань для їх вирішення. Водночас необхідно створювати умови для індивідуальної ініціативи робітників, оскільки її відсутність може стати бар'єром у навчанні. Обмін досвідом та рефлексія – п'ята група факторів, важливих при організації навчання на робочому місці. Здебільшого це є суттєвим для можливості обговорити та проаналізувати цілі, шляхи їх досягнення, визначитися з ефек-

тивністю. Останній фактор, на думку вченого, – це навчання на робочому місці через участь та внесок робітника в розвиток спільноти. Командний стиль роботи створює смисл розвитку спільноти та слугує важливою ареною для обміну досвідом. Зазначимо, що Швеція посідає провідні позиції серед європейських країн в організації навчання на робочому місці. Освіта на робочому місці дозволяє досягти двох цілей: по-перше, професійного зростання робітника та отримання ефекту від праці робітників, що навчаються; по-друге, збільшення людського капіталу, який забезпечує економічне зростання (Огієнко, 2009).

Забезпечення функціонування диверсифікаційної структури освіти дорослих у скандинавських країнах, її гармонізаційним механізмом виступає інтеграція особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, які сприяють узгодженню освітніх потреб дорослої людини, суспільства, ринку праці. Водночас її результативність залежить від ефективності управління системою освіти дорослих.

Управління скандинавською системою освіти дорослих здійснюється на п'ятих рівнях – загальноскандинавському, національному, регіональному, муніципальному (локальному) та на рівні навчального закладу. Наявність загальноскандинавського рівня управління доводить існування скандинавської освіти дорослих та забезпечує подібність у розвитку та функціонуванні систем освіти дорослих Данії, Швеції та Норвегії. Зазначимо, що кожен з рівнів управління є мережею як з державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання. Провідними функціями державних органів управління освітою дорослих є: розробка стратегії функціонування та розвитку освіти дорослих у сучасних умовах; визначення джерел фінансування та самофінансування державних, регіональних, муніципальних та приватних закладів освіти дорослих; координація діяльності регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; моніторинг системи освіти дорослих (Lundahl, 2002).

Основним державним органом управління є Міністерство освіти, яке, переважно, відповідає за прийняття законів, тоді як організація і безпосередній контакт із регіональними та муніци-

пальними структурами здійснюють спеціально створені Національні Управління Освітою. Ці структури зазвичай мають незалежний статус. Вони мають повноваження ухвалювати рішення з поточного управління в освітньому секторі, до їх обов'язків також включають подання уряду пропозицій з освітніх реформ. Вони відповідають за значну частину планування, моніторингу та реалізації урядової політики в галузі освіти взагалі та освіти дорослих зокрема. Так, наприклад, формування щорічного бюджету залежить від висновків та розробок управління. Одним із важливих завдань Національного Управління Освіти є гарантування того, що діяльність у секторі освіти фактично відповідає директивам, прийнятим урядом та парламентом.

На локальному рівні розвитком освіти у Швеції займаються муніципалітети. Кожний муніципалітет має Раду з питань освіти, яка, поряд із загальними освітніми питаннями, опікується проблемами освіти дорослих на місцевому рівні, у тому числі і співпрацею між різними гілками влади та бізнесом. Водночас під юрисдикцією Ради з питань освіти перебуває муніципальний Комітет з освіти дорослих, який є, перш за все, консультативним і координуючим органом у сфері освіти дорослих. Цей комітет не є обов'язковим, але більшість муніципалітетів має в розпорядженні такий орган влади, до складу якого входять представники місцевої влади, муніципальної освіти дорослих, асоціацій освіти дорослих, профспілок та бізнесу. Більшість муніципалітетів мають інформаційні центри, що забезпечують дорослих студентів інформацією про всі можливості освіти дорослих.

Як і в інших скандинавських країнах, у Данії відповідальність за функціонування системи освіти дорослих розподілена між чотирма рівнями управління: держава, регіони, муніципалітети та навчальний заклад. Держава здійснює стратегічне управління освітою дорослих, залучаючи Міністерство освіти, яке складається з трьох управлінь: Національного управління освітою, що займається правовими питаннями на всіх рівнях системи освіти; Національного управління у справах навчальних закладів, яке контролює стан фінансів, субсидій та загальних питань навчальних закладів, та Національного агентства з освітніх кредитів та

субсидій, яке займається розподілом субсидій, що виділяються державою (державна програма стипендій та освітніх кредитів, а також державна програма надання стипендій для дорослих). Регулюванням професійної освіти дорослих та навчанням для ринку праці, виробничих шкіл для молоді та резидентними народними вищими школами (домашнього типу) опікується держава (Denmark Ministry of education, 2008).

Регіональні (графські) інституції беруть на себе відповідальність за базову освіту дорослих та освіту для людей з особливими потребами. Для цього створюються Комітети з освіти та культури, які є розподільчими та контрольними органами водночас. Муніципалітети контролюють роботу закладів неформальної освіти та надання освіти іммігрантам.

Характерною ознакою управління системою освіти дорослих у скандинавських країнах є автономія навчальних закладів освіти дорослих. Це стосується вибору змісту, методів, форм навчання. Управлінські ж структури регіонального та муніципального рівня виконують контролюючу функцію щодо розподілу бюджету та якості результатів навчання. Рішення про фінансування різних видів освіти дорослих та надання субсидій входить до функцій Національного управління освітою (сектора освіти дорослих). У зв'язку із цим воно контролює та оцінює дії муніципалітетів, навчальних закладів щодо досягнення поставлених цілей та на основі цього приймає своє обґрунтоване рішення (Antikainen, 2006).

Вважаємо, що для скандинавської системи освіти дорослих базовим виступає принцип суспільно-державного характеру управління, який означає, що управлінська діяльність здійснюється всіма структурами громадянського суспільства у скандинавських країнах як державними, так і громадськими. До останніх відносять добровільно сформовані асоціації освіти дорослих, об'єднання громадян різного спрямування, організації та рухи, які вільні від урядового контролю та можуть впливати на освітню політику в освіті дорослих. Тому цей принцип забезпечує: відкритість освіти дорослих для громадськості; врахування інтересів та освітніх потреб широкого кола населення; залучення дорослих людей до обговорення, ініціювання пропозицій та прийняття рішень у сфері

освіти дорослих; дієву, активну участь громадськості у співуправлінні навчальними закладами та місцевому самоуправлінні; вплив суспільства на якість освіти дорослих та її доступність; підвищення ефективності діяльності навчальних закладів освіти дорослих і всієї системи загалом; динамічність та адаптованість до вимог сьогодення; розвиток соціального партнерства. Отже, централізація управління освітою дорослих гармонійно поєднується з максимальною децентралізацією та самостійністю місцевих органів при формуванні структури освіти дорослих. Держава фактично позбавлена виконавчих повноважень та повноважень оперативного управління, вона здійснює лише загальне законодавче регулювання та значну частину фінансування. Водночас Міністерства освіти та відомства забезпечують контроль за діяльністю муніципалітетів стосовно освіти дорослих, а на регіональному рівні (рівні округів) існує спеціальний колегіальний орган – контрольний комітет (Огієнко, 2009).

Система освіти дорослих у Фінляндії має три основні гілки: ліберальна освіта дорослих, загальна освіта дорослих, професійна освіта та навчання дорослих. *Ліберальна освіта дорослих* сприяє неперервному навчанню, пропонуючи всебічну освіту та навчання, курси, відповідно до інтересів дорослих студентів, та соціальне навчання. Дорослі студенти можуть відвідувати вечірні заняття, короткі курси повного дня або інтенсивні курси, які, зазвичай, не ведуть до здобуття певної кваліфікації. Такі навчальні програми не закріплені законодавчо. Ліберальна освіта дорослих надається, наприклад, у народних вищих школах, центрах освіти дорослих, навчальних центрах та літніх університетах. Вони можуть підтримуватися муніципалітетами, федераціями муніципалітетів, асоціаціями, фондами або товариствами з обмеженою відповідальністю. Народні вищі школи в основному пропонують однорічні курси, які не призводять до здобуття певної кваліфікації.

*Загальна вища середня освіта для дорослих* дозволяє закінчити всю навчальну програму, скласти матрикуляційний екзамен, індивідуальні курси або підвищити попередньо здобутий ступінь. Дорослі студенти можуть покращити свої шанси вступити до вищих навчальних закладів або професійних закладів, покращувати свої

загальні знання або завершити навчання, яке вони розпочали на більш ранньому етапі. Загальна вища середня освіта для дорослих доступна у вищих школах для дорослих (adult high schools), загальних вищих середніх школах та деяких народних вищих школах. Перспективні студенти можуть звертатися безпосередньо до навчального закладу в будь-який час року. Студенти навчаються відповідно до своїх індивідуальних навчальних планів.

*Професійна освіта та навчання дорослих* призначені як для тих, хто працює на ринку праці, так і для безробітних. Навчання та підготовка спеціально розроблені та організовані для дорослих, доступні на всіх рівнях. Дорослі студенти можуть отримати таку ж початкову професійну кваліфікацію, як і молодь. Що вони повинні зробити, це прийняти самостійне рішення про навчання в освіті дорослих та подати заявку до відповідного закладу. Освіта дорослих також підлягає фінансовій підтримці. Навчання забезпечується у професійних установах, а також на робочому місці та у віртуальному середовищі. Дорослі можуть здобути всі початкові професійні кваліфікації, спеціальні кваліфікації, компетентно-базовані кваліфікації. У вищій освіті дорослі студенти вже мають ступені бакалавра: вони мають власні квоти на вступ, а освіта і навчання для них має різні форми. Політехніки також надають робочо-базований ступінь магістра. В університетських секторах дорослі студенти можуть отримати користь від перепідготовки, що дає можливість досягти нового рівня вищої освіти за коротший період часу на основі існуючого університетського чи політехнічного рівня. Політехніка та університети також надають курси за спеціалізаціями та продовження навчання випускникам вищої освіти, а також відкриті університетські навчання (Котун, 2017).

Отже, встановлено, що фінська система освіти дорослих має потужну структуру та систему реалізації навчання і розвитку дорослого населення відповідно до вимог часу. До системи освіти дорослих Фінляндії входить: формальна освіта дорослих та ліберальна освіта дорослих. Формальну освіту провадять: базова школа, вища середня школа, професійні заклади освіти, університети та політехніки. Також сюди входить додаткове та спеціальне навчання як доповнення до вищої середньої освіти; інші програми

## Система освіти дорослих Фінляндії

Формальна освіта дорослих		Ліберальна освіта дорослих	
<i>Загальна та професійна освіта для дорослих</i>		<i>Додаткове та спеціальне навчання як доповнення до вищої середньої освіти</i>	
Освітні заклади	Університети; Політехніки; Професійні заклади освіти; Вища середня школа; Базова школа.	Програми та курси додаткового навчання. Удосконалення здобутої спеціалізації в університетах та політехніках. Удосконалення здобутої спеціальної професійної кваліфікації. Тести на знання мови; інше додаткове навчання.	<i>Загальний саморозвиток</i> Навчання, що готує до розвитку вмінь громадянського та трудового життя. Соціальні дослідження. Особистісно-орієнтовані дослідження.
	<u>Установи, що забезпечують ліберальну освіту дорослих: народні вищі школи, центри освіти дорослих (робітничі інституції), центри фізичної освіти, літні університети, недержавні громадські організації, приватні інституції освіти дорослих.</u>		
Результат	Сертифіковано-орієнтований диплом про формальну освіту, навчання і підготовку дорослих.	Результат	Не сертифіковано-орієнтований диплом з курсів неформальної освіти, навчання і підготовки дорослих.

та курси додаткового навчання; удосконалення здобутої спеціалізації в університетах та політехніках, удосконалення здобутої спеціальної професійної кваліфікації; тести на знання мови; інше додаткове навчання. Ліберальну освіту дорослих провадять: народні вищі школи, центри освіти дорослих (робітничі інституції), центри фізичної освіти, літні університети, недержавні громадські організації, приватні інституції освіти дорослих.

Детальніше зупинимося на компетентнісно-базованій кваліфікації, де дорослі студенти можуть отримати професійну квалі-



фікацію через компетентно-базовану кваліфікацію. Вони демонструють необхідні професійні вміння, перш за все, у справжній ситуації сфери праці. Це часто передує підготовчим тренінгам, де студенти більше дізнаються про необхідні вміння. Компетентно-базована кваліфікація включає практичні, письмові або усні завдання. В оцінюванні враховуються здобуті компетентності та ноу-хау студента. Зацікавлені студенти повинні звертатися безпосередньо до навчального закладу. Також це можливо зробити здобуття компетентнісно-базованої кваліфікації як тренінг на ринку праці для дорослих.

Серед особливостей освіти дорослих у професійній освіті є так зване «Випробування на робочому місці» (Work trial), що призначене для тестування здатності людини справлятися в різних ситуаціях роботи та професії. Служба, що надає такі послуги, націлена на допомогу у виборі кар'єри та підтримує повернення до робочого життя. Така робоча пробна версія може тривати не більше 12 місяців. Для тих, хто перебуває на такій робочій випробувальній версії, пропонуються сильні настановчі елементи, щоб забезпечити те, щоб молода людина продовжувала подавати заявку на освіту чи навчання після закінчення випробувального терміну (Котун, 2017).

Також можемо відмітити розвиток та навчання персоналу відповідно до потреб компанії, що є найбільшою формою навчання дорослих. Навчання, як правило, є короткостроковим і, в першу чергу, оплачується роботодавцями. Ще одна особливість – це те, що безробітна особа може подати заявку на денну форму навчання, крім навчання на ринку праці, не втрачаючи допомоги по безробіттю. Це сприяє збільшенню можливостей шукача роботи для розвитку своєї професійної майстерності та пошуку / збереження роботи. Таким чином, Управління зайнятості та економічного розвитку оцінює потреби людини в освіті та навчанні стосовно ринку праці.

Відповідальність держави щодо освіти дорослих в Австрії розподіляється між різними міністерствами: за загальну та професійну освіту для дорослих та школи для дорослих відповідає федеральне міністерство освіти, мистецтв та культури (BМUKK), яке

також керувало процесом консультацій стратегії навчання протягом всього життя для Австрії. Федеральний інститут освіти для дорослих (BIFEB) – це Федеральне міністерство освіти, мистецтва та культури (BMUKK), компетентний центр з освіти для дорослих. Він також реалізує проєкти за підтримки фінансування ESF та Grundtvig та служить центром компетенції для продовження навчання.

Освіта дорослих в університетах та університетах прикладних наук (Fachhochschulen) потрапляє до компетенції Федерального міністерства науки і досліджень (ФМГ); підготовка робочої сили, що проводиться Федеральним агентством зайнятості, потрапляє до компетенції Федерального міністерства праці, соціальних справ та захисту прав споживачів (BMAK), за підвищення кваліфікації компаній, підвищення кваліфікації та професійного навчання несе відповідальність Федеральне Міністерство економіки, сім'ї та молоді (BMWFJ). У рамках своєї відповідальності за політику розвитку сільських районів Федеральне міністерство сільського господарства, лісового господарства, охорони навколишнього середовища та управління водними ресурсами (Lebensministerium) відповідає за програму LEADER «регіони навчання», а також є основним джерелом фінансування Австрійського інституту сільської освіти та навчання (Ländliches Fortbildungsinstitut – LFI Austria, nd).

Окрім різних вищезгаданих обов'язків у спеціальних сферах навчання дорослих та політики освіти для дорослих, загальна відповідальність за просування та державне фінансування навчання дорослих лежить на владі різних земель та муніципалітетів. Обов'язки провінційних органів включають надання фондів для навчальних закладів для дорослих або їх парасолькових організацій, надання фінансових коштів для осіб, які беруть участь у навчаннях дорослих, а також послуг, консультацій та просвітницьких заходів для учнів та установ.

Конференція навчальних закладів дорослих (КЕБО) – це форум, завданням якого є покращення координації між основними освітніми установами дорослих та представлення інтересів її членів. Більш того, КЕБО прагне підвищити обізнаність про зроста-

ючу важливість освіти дорослих. Хоча КЕБО не було встановлено законом, його повноваження у сфері освіти дорослих визнані адміністративними органами, а його операційні витрати мінімальні і частково фінансуються БМУКК. Виконавчий комітет складається з делегатів усіх організацій-членів і займається повсякденними справами, а кожні два роки – новий голова. Впродовж багатьох років КЕБО організував щорічну конференцію з конкретної теми, яка цікавила експертів з освіти для дорослих.

Більшість парасолькових організацій, представлених КЕВЦ, самі представляють організації на рівні земель, які є основними постачальниками програм та курсів, якщо вони не організовані на регіональному або муніципальному рівнях. Організації деяких земель співпрацюють у мережі з питань освіти для дорослих.

У даний час в Австрії налічується близько 1755 осіб, які надають освіту та навчання для дорослих, включаючи установи КЕВЦ, неурядові організації та НКО.

Федеральне агентство зайнятості (AMS) є ключовим гравцем у реалізації політики ринку праці. Воно фінансується роботодавцями та працівниками. Саме Федеральне агентство зайнятості не є постачальником професійного навчання; воно укладає контракти на навчання з постачальниками, такими, як Австрійський інститут професійного навчання (Berufsförderungsinstitut, nd), Інститут економічного розвитку Австрійської економічної палати (Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreichs, nd) або орієнтовані на прибуток провайдери.

Створення Університету безперервної освіти в Кремсі знаменує активізацію діяльності в галузі наукових досліджень з питань освіти дорослих. Іншими установами, які займаються дослідженнями з питань освіти дорослих, є, наприклад, Австрійський інститут досліджень професійного навчання (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, nd), Австрійський інститут освіти для дорослих (Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung, nd), Інститут підвищення кваліфікації (Institut für Höhere Studien, nd), Інститут досліджень кваліфікації та навчання австрійської економіки (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, nd) та інститути в університетах Граца та Клагенфурта. У 2006 р. інститути та приватні

особи розпочали роботу Австрійської мережі досліджень та розробок в галузі освіти та безперервної підготовки дорослих як платформи для сприяння дослідженням у сфері освіти для дорослих.

Фінансова підтримка освіти для дорослих в Австрії здійснюється різними державними джерелами, приватними зацікавленими сторонами та окремими особами. Кваліфікація точної суми грошей, витрачених на навчання дорослих, складна. ОЕСР (2003) стверджує, що положення щодо освіти для дорослих можна класифікувати за основним джерелом фінансування. Постачальники отримують в першу чергу приватне фінансування для освіти дорослих: Члени Конференції з освіти дорослих (КЕВЦ); підготовчі курси для виняткового вступу до іспиту про закінчення навчання; *Berufsaufstellungsprüfung* та *Studienberechtigungsprüfung*; Курси заочної форми навчання в *Fachhochschulen* (університети прикладних наук).

Постачальники отримують, перш за все, державне фінансування навчання дорослих: BIFEB; школи та коледжі для дорослих та післядипломна кваліфікація; університетські програми. У 2006 р. в Австрії було витрачено на загальну суму 2,4 мільярда євро для дорослої та безперервної освіти. Ця сума не включає непрямі витрати, такі, як втрата заробітної плати, та альтернативні витрати, в тому числі, що дозволить збільшити загальну суму приблизно до 3,4 млрд євро (Lassnig, 2000, с. 6). Від загальних витрат на освіту дорослих 38% покриває Федеральне агентство зайнятості (AMS) та Європейський соціальний фонд, 30% – компанії, 20% – фізичні особи та 12% – державні органи.

Зазначимо, що майже в усіх земельних законах Німеччини передбачено створення структур, які координують діяльність закладів освіти дорослих на території землі. Це кураторіум, агенція, рада чи комісія. Земельні закони містять положення про співпрацю закладів освіти дорослих, створення асоціацій освіти дорослих, що координують діяльність своїх членів, сприяють підвищенню кваліфікації. У Німеччині є заклади формальної і неформальної освіти дорослих, які є державними та недержавними установами. Зокрема, найбільшими провайдерами освітніх послуг для дорослого населення є Німецький Інститут освіти дорослих, Центр

безперервної освіти Лейбніца; Федеральний інститут професійної освіти; Німецький освітній центр для дорослих.

Система освіти впродовж життя в цій країні має два ключові вектори: 1) продовжена професійна освіта (Центри практичної підготовки вчителів, форуми дистанційного навчання, корпоративні університети); 2) загальна освіта дорослих (загальна, суспільна, культурна тощо; Центри освіти дорослих, центри медіа грамотності, вищі народні школи). Німеччина має позитивний досвід вирішення проблеми освіти дорослих завдяки сучасним народним школам. Вони перебувають під громадським контролем, тому є незалежними від інтересів компаній, релігійних конфесій та партій. Достатнє фінансування забезпечується за рахунок бюджетів федеральних земель та за кошти місцевих громад.

Установлено, що на сучасному етапі у Німеччині функціонує понад 1000 федеральних та регіональних освітніх центрів для дорослих, приблизно стільки ж Інститутів для дорослих при підприємствах та торгово-промислових палатах. Разом з тим діє низка приватних та комерційних закладів освіти дорослих у великих містах, таких, як Гамбург, Берлін, Лейпціг, Франкфурт-на-Майні та Мюнхен. Загалом у Німеччині функціонує близько 40 тисяч незалежних закладів освіти для дорослих. Однак варто зазначити, що останнім часом їхнє число дещо скорочується. Це пов'язано зі змінами у Федеральному агентстві зайнятості та регулюванням ринку.

У Німеччині діє ряд установ освіти дорослих. Кілька установ, інститутів та асоціацій для дорослих функціонують на федеральному рівні та здійснюють координацію освіти дорослих по всій країні. Серед координаційних установ можна виділити як державні, так приватні і релігійні. Серед провідних установ, що координують освіту дорослих у ФРН, варто відзначити Німецьку Асоціацію освіти дорослих (Der Deutsche Volkshochschul Verband – DVV), Німецьке протестантське товариство освіти дорослих (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – DEAE), Німецьке товариство академічної безперервної освіти (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF), Німецький інститут освіти дорослих (Deutsches Institut

für Erwachsenenbildung – DIE), Федеральний інститут професійної освіти та підготовки (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB).

Зазначимо, що провідними завданнями діяльності закладів освіти дорослих в Німеччині є: розширення мережі навчальних закладів для дорослих по всій території країни; впровадження освітніх програм та проектів для дорослих у навчальних закладах різного рівня; розробка інноваційних концепцій для практики діяльності освітніх закладів для дорослих німців; сприяння поширенню ідеї безперервної освіти серед населення країни; інтеграція освіти дорослих в контекст підготовки сучасних фахівців різних галузей; забезпечення відповідності програм подальшої освіти дорослих до вимог провідних фінансових і промислових компаній; контроль за якістю та ефективністю освіти дорослого населення (Brödel, 2011, с. 236).

Загалом проблемами освіти дорослих в Греції 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 безперервної 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. Безперервна 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 (Prefectural Commitetes for Adult Education).

З 2000 р. розпочав свою діяльність Грецький відкритий університет, який відіграє провідну роль у розвитку освіти впродовж життя у країні (Лук'янова, 2016, с. 69-70).

В Угорщині відповідальність за функціонування ринку праці, професійної освіти й навчання дорослих несе Міністерство фінансів (з 2010 по 2018 рр. Міністерство народного господарства). Основними завданнями цього Міністерства у сфері освіти дорослих є: створення нормативно-правової бази (закони, урядові постанови, укази міністрів); постійне оновлення Національного кваліфікаційного реєстру, забезпечення функціонування комітетів з питань регіонального розвитку та навчання дорослих; ліцензування освітніх послуг у сфері освіти дорослих; постійне оновлення національного списку експертів з освіти дорослих. Основними закладами у галузі освіти дорослих та професійної підготовки, які підпорядковуються Міністерству народного господарства, є: Національна служба зайнятості, Національне бюро з питань професійної підготовки та освіти дорослих та Департамент професійної підготовки й освіти дорослих.

Національна служба зайнятості (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, nd) – розгалужена мережа, що займається питаннями працевлаштування. Мета служби – сприяння та розширення зайнятості; активна допомога шукачам роботи та роботодавцям якнайшвидше знайти правильну роботу та найбільш підходящу робочу силу та визначити пільги та субсидії для працевлаштування. Як державна система, вона пропонує безкоштовні послуги та програми зайнятості як для роботодавців, так і для тих, хто шукає роботу. Відповідно до політики зайнятості уряду, вона сприяє ефективному функціонуванню ринку праці, активізує суб'єктів, сприяє соціальній інтеграції, рівним можливостям та забезпечує рівний доступ для всіх. Національна служба зайнятості надає працівникам широкий спектр персоналізованих послуг, а роботодав-

цям – індивідуальні послуги та підтримку, що відповідає потребам компаній.

Національне бюро з питань професійної підготовки та освіти дорослих (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, nd) відповідає за перегляд нормативно-правової бази, пов'язаної з освітою та професійною підготовкою дорослих, організовує професійну підготовку, пропонує використовувати навчальні частини грантів Європейського Союзу, координує дослідження, пов'язані з професійною освітою та підготовкою тощо.

Департамент професійної підготовки та освіти дорослих (Megyei Kormányhivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya, nd) насамперед займається ліцензуванням діяльності з навчання дорослих, реєстрацією та контролем ліцензованих тренерів, веденням списку експертів з освіти дорослих, постійним навчанням експертів та координацією професійних іспитів.

Основними закладами, що контролюють якість освіти дорослих, є: Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання впродовж усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл. Національний інститут освіти дорослих працює з 2002 р. як незалежна організація Міністерства зайнятості та праці і виконує постанови, які зазначені у Законі «Про освіту дорослих». В інституті працює служба дослідження та розвитку ролей у сфері освіти дорослих та рада з питань акредитації, освіти та підготовки дорослих, яка відповідає за акредитацію неформальних навчальних закладів. Це може включати регіональні та національні дослідження, пов'язані з професійною та освітою дорослих, зміст розвитку професійно-технічної освіти та освіти дорослих, подальший розвиток та поширення ефективних процесів та методів, збір статистичних даних щодо освіти дорослих та посилення зв'язків між професійною, загальною, вищою, народною освітами та освітою дорослих. Саме тут розробляються центральні програми, підручники та навчальні посібники і готуються матеріали для іспитів та публікації в педагогічних журналах. Саме працівники Національного інституту освіти дорослих були основними розробниками Національ-



ного кваліфікаційного реєстру, Програми розвитку професійної школи та Національного плану розвитку (Németh, 2013).

Університетська мережа навчання впродовж усього життя (MELLearn) заснована у 2002 р. 12 угорськими вищими навчальними закладами. Ініціативу створення даної мережі подало керівництво Дебреценського університету та Центру безперервного навчання Дебреценського університету в рамках програми «THENUCE European Socrates / Erasmus». Університетська мережа навчання впродовж усього життя входить до Європейської мережі навчання впродовж усього життя (EULLearn), в яку наразі входить 22 країни. Метою мереж є створення та координація педагогічних, освітніх та дослідницьких заходів для громадського користування, зокрема тих, що стосуються навчання протягом тривалого часу, шляхом складання матеріалів, картографування та запуску проєктів та перегляду стратегії угорського мовлення. Одним із прикладів проєкту, здійсненого MELLearn, є «Підготовка тренерів для університетів технології та економіки». Метою проєкту було виявити рівень компетенції тренерів, необхідних для реалізації вимог Болонського процесу, Європейської системи кваліфікацій та стратегії навчання впродовж тривалого часу. Результатом даного проєкту стали ряд тренінгів для викладачів вищої освіти. На тренінгах викладачі підвищували власну компетентність у галузі методології, засобів та методів ІКТ та професійних мовних навичок (Kovács, 2016).

Асоціація безперервного навчання (ALLL) – це угорська неурядова та неприбуткова організація, яка наразі нараховує близько 20 членів (організацій) в Угорщині. Незважаючи на те, що офіційно створена була у 2006 р., співпраця її організацій-членів має багаторічну історію. Місія цього об'єднання полягає у сприянні працевлаштуванню активним громадянам та сприянню розвитку соціального залучення на місцевому рівні. Для досягнення цієї мети організаціям надаються оперативні стратегії в даній галузі. Якщо говорити простіше, то вони пропонують допомогу у збиранні коштів та ефективному використанні ресурсів, надають послуги адвокатів, створюють різні заходи, конференції та інше для сприяння розповсюдженню корисної інформації (Németh, 2013).

Угорське товариство народних середніх шкіл (HFHSS) – це неурядова організація, що працює на національному рівні та спеціалізується на просвітницькій роботі з неформальної освіти. Це парасолькова організація, яка наразі нараховує більше сотні організацій-членів в Угорщині. Хоча історію руху народних шкіл Угорщини можна простежити до 1930-х років, організація змогла сформуватися лише після зміни режиму наприкінці 1980-х рр. Основними цілями організації є сприяння посиленню індивідуальності та самостійності у громади та боротьба з маргіналізацією через розвиток громади та навчання. Вони також підтримують визнання всіх форм навчання, роль навчання в особистому та сімейному житті, активну участь у суспільстві та зайнятості. Місцеві курси, денні курси та житлові програми проводяться за такими темами, як активне громадянство та підготовка ключових компетентностей (особливо для ромів), клуби для людей похилого віку, курси іноземних мов, комп'ютерні курси та курси з навколишнього середовища та екології. У них є навчальний центр у Західній Угорщині (Балатонсцезед), де проводяться навчальні програми для підготовки викладачів освіти для дорослих, у тому числі вивчення методів навчання та розробка навчальних програм. Вони видають щоквартальний журнал «FHS, суспільство, освіта», де зібрані нариси та інші дослідження (Kovács, 2016).

Таким чином, управління освітою дорослих у розвинених країнах відрізняється досить високим рівнем децентралізації, яка означає такий перерозподіл функцій та повноважень між центральними, регіональними та муніципальними органами управління, який забезпечує високу ініціативу та самостійність на місцях, узгодження державних, регіональних та муніципальних інтересів. Водночас децентралізація управління спрощує структуру, скорочує чисельність апарату управління, забезпечує та активізує самокерованість освітніх структур у системі освіти дорослих. Це підвищує значущість у структурі управління системою освіти дорослих рівня окремого навчального закладу, на якому домінуючим є принцип самоуправління. За цим принципом навчальним закладам надається широка автономія, що передбачає їх повну фінансову, господарчу та професійну самостійність.

Поряд із принципом самоуправління важливим є принцип цілеспрямованості, який орієнтує процес управління системою освіти дорослих на інтереси особистості, суспільства та держави. З ним тісно пов'язаний принцип узгодження державних, регіональних, муніципальних інтересів, без якого неможливе проведення єдиної освітньої політики. Принцип демократизації проходить червоною стрічкою через діяльність різних управлінських структур у країнах і в управлінні системою освіти дорослих, відіграє головну роль, забезпечуючи вплив громадськості на процес управління та прийняття рішень. Принцип демократизації узгоджується з принципом партнерства суб'єктів управління, якими є органи центральної, регіональної та муніципальної влади, суспільні об'єднання, організації освіти дорослих, соціальні партнери. Це дає можливість освітній політиці у галузі освіти дорослих гнучко та оперативно реагувати на всі зміни, які відбуваються у суспільстві, та керуватися формулою «економіка – соціальні відносини – освіта», що, у свою чергу, дає можливість не тільки орієнтуватися на потреби економіки, а й враховувати соціальне замовлення суспільства, надавати рівні можливості для отримання освіти всім верствам населення.

#### **2.4. Сутнісні характеристики Центрів освіти дорослих у розвинених країнах світу**

Як показало наше дослідження, безперервна освіта дорослих в США заснована на принципі неформальності і характеризується високим ступенем гнучкості для задоволення різноманітних потреб у навчанні. На початку XXI ст. існує кілька організаційних моделей освіти дорослого населення у США, а саме: інститути пожиттєвого навчання (LLI's), яких налічується понад 100 у країні, що працюють на базі коледжів і університетів. Вони залучають своїх викладачів для роботи за відповідними освітніми програмами; вільні університети створюються для навчання працюючих дорослих. Державні курси забезпечують різні види навчання, в залежності від потреб студентів. Заняття проходять в неформальній атмосфері в бібліотеках, громадських центрах, приватних будинках. Керівництво Вільного університету здійснюється тра-

диційними університетами, такими, як Національний університет США; служби й інформаційні системи для літніх людей (OASIS), які пропонують програми з мистецтва і гуманітарних наук, підтримки здоров'я, діяльності в якості волонтерів; Senior Citizens' Colleges - коледжі для людей третього віку, які пропонують різноманітні навчальні курси у 51 штаті країни; на базі місцевих громад діє мережа Центрів Шепарда (Shepard's Centers); клуби для старшого покоління (Senior centers), що пропонують широкий вибір освітніх програм.

Багато з цих програм створювалися на місцевому рівні за допомогою національних мереж або різних приймаючих організацій (host organizations), таких, як Центри Шепарда, а не виникли в результаті прийняття спеціального державного законодавства. Фактично, багато програм є особистою ініціативою керівників тих організацій, які усвідомили необхідність освіти дорослих і літніх людей. Приймаючі організації надають, таким чином, законність і престиж освітнім програмам. Як правило, вони пропонують навчання за такими програмами: образотворче мистецтво, комп'ютерна грамотність, фінансова грамотність, історія, гуманітарні науки, іноземні мови, фітнес.

Експерти вважають, що і країна, і її літнє населення, тільки виграє від розвитку координованої національної політики в цьому фрагменті системи освіти. Покоління «бебі-буму», яке стало виходити на пенсію, це високоосвічені, багаті громадяни, які продовжують активну участь у житті суспільства і готові до навчання впродовж життя.

Додаткова освіта виконує важливу функцію, надаючи спеціальну професійну підготовку, наприклад, в галузі мистецтва і творчості. Розвиток системи додаткової освіти в США став одним з пріоритетних завдань. У Законі США «Workforce Investment Act / Adult Education and Literacy» (1998) визначено пріоритети політики держави в розвиткові системи освіти для дорослих. Мотивами для отримання додаткової освіти є: безперервні економічні зміни, стрімкий розвиток інформаційних технологій, зростає необхідність в отриманні нової кваліфікації, підвищена потреба в набутті нових навичок, бажання поліпшити своє положення на мінливому

ринку праці. Багато також хочуть розширити свої знання і дізнатися щось привабливе, наприклад, виготовлення друкованих книг, танці або фото/кіномистецтво. Другою причиною можна назвати вплив глобалізації на зайнятість в країні. Мільйони американців втрачають робочі місця в результаті переведення виробництв за кордон і збільшення масштабів імпорту. Третя причина – тривале зростання доходів населення США, збільшення у громадян вільного часу і постійного збільшення числа американців середнього віку. Четвертою причиною необхідності подальшої освіти для дорослих є величезний приплив іммігрантів у Сполучені Штати, яким необхідно вивчити мову і адаптуватися до нових умов життя.

Фахівець, який претендує на збереження заробітної плати в наступному фінансовому році, повинен у своєму самозвіті (self-evaluation) показати, що він знаходиться у процесі безперервної освіти. Якщо він не відвідував курси підвищення кваліфікації, то можна написати статтю, зробити презентацію або доповідь, взяти участь в реалізації будь-якого проєкту. Таким чином, показником безперервної освіти вважається професійний розвиток (professional development). Безперервне підвищення кваліфікації в США стимулюється систематичними атестаціями фахівців (Young, & Rosenberg, 2006).

У США існує ще одна форма навчання дорослих – «навчання на базі досвіду». Цю модель характеризує тісний зв'язок освіти з практичною професійною діяльністю слухачів. Навчання за цими програмами відбувається безпосередньо на робочих місцях. Слід зазначити, що в моделі «навчання на базі досвіду» акценти зміщені з підготовки на навчальну діяльність самих слухачів. Існують інші різновиди кооперованого навчання, які забезпечують зв'язок додаткової освіти дорослих з практичною діяльністю у промисловому секторі. Наприклад, інженерні центри-майстерні при університетах, в яких студенти старших курсів спільно з викладачами й дорослими учнями займаються розробкою проєктів, що використовуються потім на виробництві. На роль викладачів часто запрошуються провідні фахівці з підприємств. Уцьому випадку виграють обидві сторони: студенти отримують навички практичної діяльності в майбутній професії, а працівники фірм

поповнюють свої теоретичні знання і таким чином підвищують кваліфікацію (Wilson, 2015).

Нами встановлено, що майже у кожному місці США функціонує Центр освіти дорослих чи Центр навчання дорослих, який пропонує дорослим освітні послуги з різних видів неформальної освіти дорослих. Слушною є характеристика Центрів освіти дорослих професором Рітою Сессмус, яка вважає їх «цілісними, проте не одноманітними, освітніми майданчиками для різноманітних груп з різними стартовими позиціями і потребами у навчанні... Центри не розділяють, радше приєднують; не «сортують» за соціальним походженням, не розмежовують академічну та неакадемічну подальшу освіту. «Вчимося разом» є не лише гаслом, а практикою, що вимагає індивідуального розвитку та диференціації тих, хто навчається» (Огієнко, 2007).

У межах дослідження нами було проаналізовано особливості організації і курикулуми Центрів освіти дорослих у Вірджинії, м. Кліруотер, штат Флоріда, м. Піттсбург, штат Пенсільванія, м. Талса Об'єднаний навчальний центр дорослих, що об'єднує центри дорослих округів штату Оклахома, м. Конвей, штат Арканзас (Conway Adult Education Center), м. Іст-Хейвен, *штат* Коннектікут (East Haven Adult Learning Center, м. Акаланес, штат Каліфорнія, Уелст Палм Бич, штат Флоріда, Брістол, штат Коннектікут, Центри освіти дорослих Північної Дакоти (North Dakota Adult Learning Centers : Belcourt Adult Learning Center, Bismarck Adult Learning Center, North Dakota State Penitentiary (NDSF) Adult Education Program, Devils Lake Adult Learning Center, Dickinson Adult Learning Center, Fargo Adult Learning Center, CCCC Adult Education Program (Cankdeska Cikana Community College) in Fort Totten, Grafton Adult Learning Center, Grand Forks Adult Learning Center, Jamestown Adult Learning Center, Minot Adult Learning Center, Valley City Adult Learning Center, Wahpeton Adult Education Program, Williston Adult Learning Center. А також, Columbia County's Adult Education Program, Adult Learning Center Osceola, Helena Adult Learning Center, Klamath Adult Learning Center (KALC), Adult Education Center, AR, Chesterton Adult Learning Center, Dodge City Adult Learning Center, штат Канзас, центри

освіти дорослих штату Мен, Центр кар'єри і технологій (C-TEC Adult Education ) округи Лікінг штату Огайо, Walker Career Center, м. Тусон, штат Арізона, м. Бостон, м. Корона, штат Каліфорнія та ін.

Курикулум Центрів освіти дорослих є результатом своєрідної взаємодії між навчальним закладом (курсами) та дорослою людиною у контексті врахування її освітніх потреб. Центри освіти дорослих працюють у всіх округах, у всіх штатах. Зауважимо, що Центри освіти дорослих тісно пов'язані з Центрами розповсюдження знань, які знаходяться у структурах університетів. Це дає можливість залучати до проведення занять у Центрі освіти дорослих фахівців з університетів. Діяльність Центрів розповсюдження знань спрямована на створення умов для професійного і особистісного розвитку дорослої людини. Як підкреслює Н. Бідюк (2009), специфічними особливостями Центрів розповсюдження знань є їх висока мобільність щодо трансформації та розробки нових освітніх програм.

Здійснене дослідження засвідчило, що населення Японії старіє швидше, ніж будь-яка інша країна світу: якщо в 1900 р. люди старше 65 років становили 5,4% її населення, в 2000 р - 17,3%, то до 2030 р., згідно з розрахунками, їх кількість може скласти 29,6%. Нині японський уряд спонсорує низку програм, які спрямовані на підтримку освіти серед літніх людей (від 65 років) (Seiko, 2005). 3-поміж них є три найбільші програми: Senior Citizens' Colleges, присвячена здоров'ю і відновленню сил; The Silver Audit System, що дозволяє літнім людям прослухати навчальні курси в місцевих коледжах; The Senior Citizens' Continuing Education Program, яка передбачає навчальні курси, що викладаються в освітніх центрах «Komin-kan».

Саме в межах останньої програми є курси з актуальних питань життя японського суспільства, хобі та традиційного мистецтва, організації діяльності місцевих співтовариств і соціальних навичок. Уряд впевнений, що такі освітні програми сприяють покращенню самопочуття і світовідчуття людей похилого віку, а отримані ними знання можна застосовувати на практиці.

Уряд Японії почав розвивати систему освіти в напрямку розширення можливостей для навчання дорослих і людей старшого покоління раніше за всі інші країни. Так, у 1949 р. внаслідок прийняття закону про освіту дорослих (The Law on Adult Education 1949) по всій країні на базі місцевих громад були створені неформальні освітні центри – громадські клуби «Komin-kan». Для реалізації цього закону (зміни до нього вносилися в 1959 р., 1999 р. і 2001 р.) муніципалітети частково були забезпечені урядовими субсидіями. «Komin-kan» є для японців одним з найважливіших неформальних освітніх установ, поряд з музеями і бібліотеками. За даними Міністерства освіти, в 2002 р. в країні налічувалося майже 19 тис. «Komin kan». Найбільш важливу роль вони відіграють у сільській місцевості, де управляються місцевими муніципалітетами й ентузіастами без втручання уряду. Діяльність цих центрів обмежується мінімумом керівних вказівок, вони вільні організовувати практично будь-який вид навчання для дорослих і дітей, які проживають в найближчому населеному пункті (звичайно, під наглядом муніципальної ради).

Ці громадські клуби мають різноманітні навчальні програми. Заняття, зазвичай, проводяться фахівцями, які володіють тими чи іншими ремеслами, вміннями, в тому числі народними танцями або музикою. Заняття проводяться безкоштовно, хоча за останнє десятиліття в деяких місцевих спільнотах «Komin-kan» комерціалізувалися. Такі центри освіти дорослих є соціальним компонентом освіти дорослих як позитивного навчання. Вони розглядаються, здебільшого, як засіб збереження і заохочення японських культурних традицій, які слабшають у зв'язку з розвитком цифрового суспільства. У міру старіння населення роль «Komin-kan» в якості місця соціального спілкування зростає (Young, & Rosenberg, 2006).

Фахівці авторитетних в Японії професій – лікарі, вихователі, стоматологи, бухгалтери, юристи, вчителі, інженери – змушені постійно підвищувати кваліфікацію. Для основної маси фахівців отримання додаткової освіти впродовж життя в університетах є мало недоступним через його високу вартість і відсутність часу. Необхідність і бажання продовжувати навчання змусила професі-



оналів звернутися до створення спеціальних професійних клубів з метою продовження освіти за відносно невеликі гроші. Ця - неформальна форма навчання проходить в темпі, який визначають самі учасники, без інструкторів. Місцеві асоціації професіоналів, які налічують значну кількість учасників, навіть купують землю і будують приватні освітні центри, де обговорюють між собою професійні проблеми або слухають спеціально запрошеного лектора. Додаткова освіта впродовж життя у професійних клубах або гуртках є для Японії традиційним видом освіти дорослих. Це все той же «Komin-kan», для організації якого не потрібно отримання будь-яких ліцензій або акредитацій, але є підтримка державних органів, включаючи уряд. Міністерство освіти працює над розширенням системи навчання дорослих, зокрема, шляхом збільшення кількості пропозицій вечірніх курсів.

Освітні можливості для дорослих людей пропонує ELNET (Educators Learning Network Open College). ELNET використовує супутниковий зв'язок для трансляції лекцій з університетів та інших закладів вищої освіти країни у спеціальні громадські приміщення. Коледж пропонує можливість отримання освіти для тих, хто, можливо, перервав своє навчання або ніколи не мав можливості вчитися після школи. Цільова аудиторія – робітники, жінки і люди похилого віку, а також особи з низьким рівнем доходу. Такі слухачі отримують доступ до університетської системи без складання вступних іспитів, а також можуть засвоювати знання у власному темпі (Kawachi, 2008).

«Вчитися ніколи не пізно» – девіз Європейського Союзу (ЄС) у галузі освіти дорослих. Ніколи не пізно відкрити для себе багатолітність Європи, зрозуміти, що її кордони ні в якому разі не збігаються з кордонами ЄС, а також, можливо, і те, що сьогодні в сусідніх східних і південних регіонах Європи освіта дорослих і навчання впродовж усього життя є ключовими чинниками, які зумовлюють позитивне планування майбутнього. Навчання впродовж усього життя може стати інструментом, який допоможе сформувати відносини між ЄС і сусідніми країнами в руслі конструктивних і плідних, що ґрунтуються на розділеному сприйнят-

ті європейських цінностей, а не тільки на більш-менш нестійких угодах між урядами.

Про девіз «Вчитися ніколи не пізно» не повинні забувати і люди, відповідальні за прийняття таких рішень, оскільки не у всіх регіонах Європи потенціал і важливість освіти дорослих отримують належну увагу. Тільки сучасна система навчання упродовж усього життя може забезпечити економічну конкурентоспроможність і громадський консенсус. Така залежність визнана ЄС з 2000 р. і включена в Лісабонську декларацію для подальшого планомірного приведення в життя. Навпаки, дивна картина постає перед нами в сусідніх країнах Європейського Союзу: там, де освіта дорослих сприймається як необхідність у національному масштабі, спостерігається як недостатній розвиток законодавчої бази, так і недостатнє фінансування, контрольоване державою.

У цьому контексті особливого значення набувають центри освіти дорослих. Центри освіти дорослих в Греції (*Adult Education Centres (KEE/AEC)*) – це проєкт, розроблений державою, і має на меті запропонувати базові навички на місцевому рівні, створивши мережу центрів у всіх префектурах країни. КЕЕ КЕЕ працюють під егідою та контролюються Інститутом безперервної освіти дорослих (*Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, nd).

Вони орієнтовані на тих, хто має базові навички та потреби в ІКТ, а також пропонують соціальну діяльність. КЕЕ підтримується державним законодавством та місцевими органами влади та фінансується за кошти Європейського соціального фонду та Грецької держави. Їх метою є сприяння навчанню впродовж життя шляхом забезпечення програм, які є гендерно орієнтованими та доступними для всіх незалежно від віку, статі, раси, релігійної та сексуальної орієнтації. Учні КЕЕ заохочуються до використання та передачі знань зі свого власного досвіду та життя, що вважається важливим та позитивним аспектом їхньої освіти (*ICF Consulting European Commission*, 2011).

Сьогодні в Греції функціонує 58 Центрів освіти дорослих. Вони були створені у 2003 р. разом із Школами для батьків (*Eurydice*, 2018; *Doukas*, nd).

Для послуг навчання упродовж життя в Австрії створено чимало освітніх навчальних закладів: Робоча група австрійських освітніх центрів (Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich); Австрійський інститут професійного навчання (Berufsförderungsinstitut Österreich); Форум католицької освіти для дорослих в Австрії (Forum Katholischer Erwachsenenbildung в Österreich); Австрійський інститут сільської освіти та підготовки (Ländliches Fortbildungsinstitut); Мережа Австрійських інститутів освіти для дорослих (Ring Österreichischer Bildungswerke); Австрійська асоціація освіти та економіки (Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft); Асоціація освіти дорослих для австрійських профспілок (Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung); Асоціація австрійських освітніх центрів для дорослих (Verband Österreichischer Volkshochschulen); Інститут економічного розвитку Австрійської економічної палати (Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreichs); Австрійська Академія безпервної освіти (Weiterbildungsakademie Österreich); Народні вузи (Volkshochschule); Освітні заклади (Bildungshaus).

Окреслимо їх зміст та функції.

Робоча група австрійських освітніх центрів (Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, nd). Навчальними закладами є заклади для позакласного навчання молоді та освіти дорослих. Вони контролюються педагогічною командою і мають сучасні обладнані аудиторії та групові кімнати, пропонуються житлові та рекреаційні можливості й харчування. Програма: політична, професійно-мистецька освіта, релігія, ремісничі навички, гімнастика, інтегративні події. Основними формами навчання є: семінари, курси, конференції. Основна увага приділяється довгостроковим формам роботи з метою формування особистості фахівця.

Форум католицької освіти для дорослих в Австрії (Forum Katholischer Erwachsenenbildung в Österreich, nd) – федеральна організація для навчання дорослих. Він є однією з головних освітніх організацій Австрії, що задовольняє інтереси понад 60 організацій-членів у наданні освітніх послуг, забезпечує їх навчальними програмами, а саме: програма освіти особистості, сімейної освіти, соціально-політичної освіти, освіти жінок, релігії і богослов'я,

а також освіти в галузі мистецтва і культури. Представники форуму, в основному, працюють за допомогою волонтерів.

Народні вузи (Völkshochschule, nd). За походженням і змістом діяльності вони дотичні до інститутів скандинавських країн, які пропонують різноманітні освітні послуги: курси із різних сфер саморозвитку фахівців, що передбачають вивчення та вдосконалення іноземних і рідної мови; неформальні курси з мистецтва та музики, політики та інформаційних технологій, все те, що задовольняє інтереси слухачів. Спонсорами народних вузів на федеральному рівні можуть бути муніципалітет та Трудова палата, проте переважна більшість доходів надходить від оплати окремих слухачів. Започатковані в Австрії з XIX ст., мають гарну репутацію і добре відомі у своїх громадах.

Мережа Австрійських інститутів освіти для дорослих (Ring Österreichischer Bildungswerke) – сприяє співпраці між учасниками, координує обмін досвідом, загальною політичною освітою, зацікавленістю учасників; складається з австрійської народної освіти (Vövbw) і співпраці робочої групи протестантських навчальних закладів (Aebw). Програма навчання: соціальна та економічна політика суспільства, економіка, екологія, здоров'я, музична освіта, політика розвитку, релігія і богослов'я, освіта батьків. Форми навчання: курси, засідання, семінари, дискусії, доповіді, освітні тижні, освітні поїздки.

Австрійська Академія безперервної освіти (Weiterbildungsakademie Österreich) була заснована для отримання професійних сертифікатів та / або диплому для тих, хто працює у галузі освіти і не має жодної освітньої професії. Академія встановлює стандарти у формі навчального плану, і люди можуть пройти процес, за яким офіційно формально та неформально отримані компетенції оцінюються та перевіряються. Відсутність кваліфікації може бути отримана шляхом участі в курсах, що пропонуються різними освітніми установами. Академія безперервної освіти співпрацює з усіма основними освітніми установами Австрії. Після виконання вимог навчального плану випускники отримують сертифікат або диплом. У 2011 р. нова магістерська програма Університету Клагенфурта у співпраці з Федеральним

інститутом освіти дорослих має право видавати WBA-диплом. Станом на 2010 р. 328 тренерів отримали WBA-сертифікат, 95 тренерів – диплом WBA. WBA визнається прикладом передового досвіду не тільки на національному рівні, але й у міжнародному контексті.

Австрійська асоціація освіти та економіки (Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, nd). Заснована більш, ніж 50 років тому, займається розробленням інтеграційних програм, що зв'язують формальну освіту та світ бізнесу. Партнери та його регіональна мережа беруть участь на місцевому, національному та європейському рівнях для сприяння розвитку підприємств та задоволення економічних потреб країни. Основна увага приділяється навчанню студентів і молодих людей, а також особам, які зацікавлені взяти участь у розвитку суспільства.

Десять асоціацій постачальників освіти для дорослих, як це визначено в Законі про заохочення освіти дорослих, об'єднані в єдину асоціацію: КЕВÖ (скорочено «Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs» – конференція за освітою дорослих в Австрії). КЕВÖ була заснована в 1972 р. і є партнером Федерального міністерства освіти і у справах жінок в реалізації основних напрямів політики освіти дорослих. КЕВÖ складається з десяти центрів, організацій і асоціацій, а саме: Асоціація громадських бібліотек в Австрії (Büchereiverband Österreichs – BVÖ); Асоціація освіти дорослих для австрійських профспілкових активістів (Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung); Асоціація Австрійських Центрів Освіти Дорослих (Verband Österreichischer Volkshochschulen); Неурядові організації (Non-Governmental Organisations (NGOs).

Громадські бібліотеки Австрії є одним з основних інститутів освіти дорослих. У межах своїх фінансових можливостей вони забезпечують вільний доступ до інформації різного роду, у засобах масової інформації публічної бібліотеки, які охоплюють такі сфери, як наука, мистецтво, література, політика; засоби масової інформації для відпочинку та розваг; аудіовізуальні засоби масової інформації – мультимедіа. Громадські бібліотеки дедалі більше стають центрами спілкування, в яких організуються читання,

концерти, дискусії та літературні презентації. Робота соціальної бібліотеки є ще одним важливим завданням. Наразі в 2451 публічній бібліотеці доступно понад 10,6 млн ЗМІ, з яких понад 1,1 млн читачів запозичують 16,9 млн медіа щороку. З приблизно 9500 бібліотекарів в Австрії близько 90% працюють на громадській, волонтерській основі.

Організаційна структура. Асоціація австрійських книг є «парасольковою» організацією публічних бібліотек та представляє їхні інтереси. Вона містить публічні бібліотеки як окремих членів, і як «парасольку» організації бібліотечного відділу Конфедерації профспілок Австрії та Österreichische Bibliotheks Werk. Асоціація організує та розвиває освіту і підготовку працівників публічних бібліотек, видає публікації про бібліотечну галузь, надає допомогу в будівництві та реорганізації бібліотек, організує центральні закупівлі бібліотечного матеріалу, контролює спеціалізовану бібліотеку та складає повну щорічну статистику Австрії.

Асоціація освіти дорослих для австрійських профспілкових активістів (Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, nd) відповідає за навчання працівників – членів (робочих) до-радчих рад. Завдяки цьому вони отримують уміння та знання, необхідні для роботи в межах своїх компаній. Це забезпечує підготовку й розвиток професіоналізму профспілок та співробітників. Представники асоціацій пропонують семінари та заходи для представників компаній, які зосереджують увагу на важливих темах, таких, як соціальна та економічна політика, засоби масової інформації, право, комунікації, мова, представництво робочої сили в радах, комп'ютерне застосування та питання мобільності робітничих представників у Європейському Союзі. Спеціальні курси надаються таким цільовим групам: Європейські ради робітників, працівники охорони здоров'я та безпеки, представники наглядових рад, присяжні, члени молодіжних рад, представники сфери соціального страхування, освітніх та культурних установ, соціальні працівники і волонтери, які працюють із категорією осіб з особливими потребами і для жінок-управлінців. Форми проведення: курси, доповіді, семінари, Workshops, засідання, виставки, спектаклі, освітні поїздки.

*Неурядові організації* (Non-Governmental Organisations (NGOs)). Як і в більшості європейських країн, некомерційне навчання дорослих забезпечується різноманітними добровільними та неурядовими організаціями, релігійними, юридичними установами, що надають освітні послуги окремим групам населення (наприклад, жінкам, мистецьким організаціям тощо). У Австрії великі неприбуткові навчальні заклади для дорослих є членами організації під назвою «Австрійська конференція навчальних закладів для дорослих, організація неурядових провайдерів освіти дорослих», що охоплює Інститут професійної підготовки Робочої палати (Berufsförderungsinstitut Österreich, BFI), Інститут сприяння економіці Австрії Економічної палати, (Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI), до якої належать усі роботодавці та інші «неформальні» провайдери.

Проаналізувавши роботу Центрів освіти дорослих в Німеччині, можемо констатувати, що одне з основних завдань освіти дорослих сформульоване, як сприяти поліпшенню життєвої ситуації людини в усіх сферах її життєдіяльності, сприяти становленню й зміцненню вільного демократичного суспільства у правовій державі.

До пріоритетних напрямів діяльності центрів освіти дорослих у ФРН належать: оновлення концептуальних засад освіти дорослих на основі потреб особистості, суспільства, держави; теоретико-методологічне, організаційно-технологічне й методичне забезпечення супроводу освіти й навчання різних категорій дорослого населення; дослідження, розроблення й упровадження новітніх технологій освіти дорослих; розроблення навчальних програм для освіти різних категорій дорослих і програм для вищих навчальних закладів у контексті безперервної освіти дорослих; організація і проведення заходів щодо моніторингу якості освіти дорослих; реалізація спільних науково-дослідних і навчально-методичних проєктів, серед яких підготовка й видання наукових і навчально-методичних праць.

Основними завданнями діяльності центрів освіти дорослих у ФРН є такі: аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих, узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду з дослі-

джуваної проблеми, поширення одержаної інформації; вивчення культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення для подальшої розробки відповідного навчально-методичного забезпечення освіти дорослих; упровадження інноваційних освітніх технологій, спрямованих на підвищення якості та ефективності освіти й навчання дорослих; ісвітлення результатів наукових досліджень шляхом організації та проведення наукових, науково-практичних конференцій, семінарів, форумів, круглих столів тощо; використання результатів наукових досліджень для організації освіти й навчання різних категорій дорослого населення; взаємодія з територіальними органами влади, підприємствами, установами, організаціями щодо підготовки, перепідготовки та підтримки зайнятості різних категорій дорослого населення; розроблення пропозицій щодо підготовки рішень з питань прогнозування розвитку освіти дорослих та її організаційно-правового забезпечення, удосконалення системи безперервної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів.

Відкритість є ключовим принципом та особливістю функціонування системи освіти дорослих у ФРН. Установи, які забезпечують надання освітніх послуг дорослому населенню країни, відкриті для представників різних соціальних верств, незалежно від соціального статусу й рівня доходу, культурних чи інших особливостей. Вони здійснюють навчання людей з різними, а іноді й протилежними світоглядними позиціями. Освітні заклади для дорослих розташовані у різних місцях країни, різних районах великих міст з тією метою, щоб кожен мав змогу знайти освітній заклад поблизу свого помешкання чи місця роботи. Заклади освіти дорослих відзначаються широким спектром освітніх послуг та варіативністю способів їх оплати.

Водночас, Центри освіти дорослих є «соціальними центрами», орієнтованими на створення безпечного навчального середовища і об'єднання громади. Сприятлива атмосфера і безоціночне безпечне навчальне середовище сприяють формуванню позитивного досвіду навчання, що спонукає до його продовження. Таким чином, Центри освіти дорослих є не просто ресурсом для інтенсив-



ного поширення знань, а й місцями для довготривалої спільної діяльності.

Центри освіти дорослих пропонують універсальні програми, інформують про освітні можливості, мотивують до продовження навчання, працюють над подоланням проблемних аспектів навчання, спонукають до творчої діяльності тощо. Водночас Центри вчать здобувачів освіти адекватно сприймати виклики сучасного ринку праці, спокійно долати труднощі навчання, виявляти свої сильні сторони і систематично працювати над тими навичками, які потребують удосконалення.

Отже, Центри освіти дорослих, перш за все, спрямовані на три аспекти освіти дорослих і продовженого навчання, які мають біографічні основи: 1) відновлювальне навчання – задля поновлення втрачених знань; наприклад, шкільної програми, загальної та професійної освіти, іноземних мов; 2) розвиток та закріплення наявних навичок та компетентностей, таких, як медіа та мовні навички, комунікабельність та здатність до навчання, соціальні навички; 3) подолання особистих викликів, професійних та соціально-життєвих ситуацій.

«Біографічна» перспектива освіти дорослих полягає у тому, що програми з навчання дорослого населення орієнтовані на нерозривну єдність із повсякденним життям (особистим і професійним) людини. Кожна здобута навичка має бути апробована не лише в умовах навчання, а й під час щоденної взаємодії з колегами, членами родини та ін. Щоб допомогти своїм слухачам визначитись із вибором напрямів навчання, Центри освіти дорослих у ФРН надають консультаційні послуги. Окрім того, частина програм безпосередньо створена для конкретної цільової групи для вирішення особливих професійних ситуацій (наприклад, екстремальних випадків чи конфліктів з клієнтами тощо). Зокрема, пропонуються особливі навчальні курси для осіб поважного віку, які бажають продовжувати навчання; є програми для тих, хто прагне повернутися до роботи після тривалої перерви. Також враховуються особливі потреби людей у навчанні, пов'язані з їхнім фізичним чи психічним станом.

Перевагою Центрів освіти дорослих у ФРН є широкий діапазон освітніх послуг та їхнє представлення в регіонах країни. Послуги центрів освіти дорослих набули широкої популярності серед населення завдяки своїй якості, орієнтованості на потреби споживачів, врахуванню широкого спектру освітніх потреб.

Жіноче населення змогло особливо оцінити та відкрити для себе послуги центрів освіти дорослих як місце для здобуття освіти та кваліфікації, можливостей особистісного розвитку, водночас, маючи змогу впливати на укладання освітніх програм самих центрів. Забезпечення гендерної рівності та підтримка жінок є одним із завдань Центрів не тільки щодо слухачів, а й щодо працівників. Високий індивідуальний попит населення є важливим джерелом доходу для Центрів освіти дорослих. Водночас вони гнучко реагують на запити інституцій – наприклад, кадрових агентств, компаній, грантодавців та ін. – розуміючи їх потреби та надаючи відповідні пропозиції.

Попри те, що зміст деяких навчальних курсів накладає певну відповідальність на слухачів, зокрема, інтеграція та заходи підтримки зайнятості населення, в основному навчання в Центрах для більшого числа учасників є добровільним та незалежним. Саме добровільність позитивно вирізняє центри освіти дорослих серед інших освітніх умов, вимоги яких для багатьох людей пов'язані з переживаннями, з примусом. Добровільна основа сприяє не лише актуалізації внутрішньої мотивації слухачів, а й забезпечує прозорість та участь у діяльності Центрів через активне формування членства в дорадчих органах та асоціаціях підтримки – часто самі учасники беруть на себе відповідальність за діяльність Центрів у своїх регіонах.

Центри освіти дорослих здійснюють свою діяльність як на національному, так і на міжнародному рівнях. Завдяки об'єднанню своїх зусиль центри освіти дорослих утворюють унікальну загальнонаціональну мережу інституцій продовженої освіти та культурних установ, до складу якої входять близько 1000 незалежних установ. У сільських регіонах Німеччини центри освіти дорослих часто бувають ледь не єдиними закладами освіти для дорослого населення. Через ці переваги в розташуванні вони забезпечують

всеосяжну первинну допомогу з продовженого навчання та впроваджують особливо успішні регіональні і загальнонаціональні освітні кампанії.

Центрам освіти дорослих властива гнучкість. Вони пропонують широкий вибір курсів, тривалість яких становить навчальний рік, півроку або триместр. Більшість лекцій проходять у вечірні години раз на тиждень або у вихідні дні. Інший тип організації навчання – денні курси. Серед найбільш популярних тематичних напрямів освітніх програм є такі: суспільство, історія та політика; освіта, психологія та філософія; образотворче мистецтво; географія; математика, природничі науки та технологія; менеджмент та бізнес-навички; іноземні мови; креативні навички; побутовий менеджмент та управління домашнім господарством; санітарне просвітництво; підготовка до отримання сертифіката про здобуття повної загальної середньої середньої освіти та ін.

Згідно з даними Німецького інституту освіти дорослих (Deutscher Institut für Erwachsenenbildung), освітні послуги центрів освіти дорослих доступні всім дорослим та підліткам з 14 років. Більшість слухачів становлять жінки. Центри освіти дорослих відвідують 6 мільйонів осіб із 50 мільйонів населення Німеччини. Плата за навчання є помірною і тому доступною. Безробітні, слухачі таких шкіл, або ті особи, які перебувають на соціальному забезпеченні, мають право на субсидії чи зовсім звільнюються від сплати за навчання. Існують окремі програми для мігрантів, що спрямовані допомогти їм у адаптації до нових соціокультурних умов життя.

Діяльність центрів освіти дорослих у ФРН орієнтована на широкий спектр споживачів. Найбільше представлені спеціальні цільові групи (42,7%), члени яких спрямовані на підвищення кваліфікації у своїй професії. Варто відзначити також, що значна увага приділяється соціалізації мігрантів (27,5%). Діяльність центрів спрямована на допомогу їм у адаптації до нових соціокультурних умов життя.

Центри освіти дорослих є відкритими й доступними завдяки багатомовності співробітників, що дає змогу забезпечити підтримку та сприяти соціалізації великої кількості іноземців

та мігрантів. Так, завдяки взаємодії слухачів і викладачів, які є представниками різних країн і культур, Центри мають вагомий міжкультурний вплив, налагоджують міжнародні зв'язки завдяки локальному партнерству, проєктам ЄС та роботі своїх мережових організацій. Створюючи глобальні зв'язки, вони тим самим полегшують діалог між культурами через мультикультурні заходи у своїх закладах і різноманітне партнерство в громадах та регіонах. Здебільшого центри освіти дорослих відвідують для здобуття нових сучасних знань, обміну думками та власного розвитку у всіх вищезазначених напрямках, при цьому існує можливість отримання визнаного державою сертифіката. Наприклад, дорослі учасники можуть здобути загальну середню освіту та отримати зареєстрований сертифікат, який дозволить їм вступити до будь-якого державного вищого навчального закладу.

Отже, центри освіти дорослих у ФРН є гнучкими, готовими до змін інституціями, які на сьогодні є провідними установами безперервної освіти різних категорій громадян. Працівники цих центрів активно долучаються до розроблення пропозицій і реалізації змін державної політики у сфері освіти дорослих, що сприяє створенню ефективної та кооперативної системи освіти упродовж життя, забезпеченню відкритих і рівних можливостей для здобувачів освіти різних вікових і соціальних категорій населення. Все це сприятиме загальному процесу соціалізації особистості, інтелектуальної просвіти, творчо-комунікативному конструюванню життєвих траєкторій.

Завдяки готовності й здатності адаптуватися до нових реалій життя центри освіти дорослих спонукають різні групи населення до здобуття освіти, враховують культурно-освітні потреби населення в контексті сучасних і майбутніх потреб суспільства. Центри освіти дорослих, як місця продовженого навчання, є платформою для розвитку і культурного об'єднання громади. У розробленні освітніх програм вони враховують потреби місцевих регіонів і орієнтовані на задоволення інтересів та потреб всього суспільства – тим самим суттєво сприяють розвитку спільноти. У часи зростаючих вимог до інтеграції, Центри освіти дорослих стають важливими місцями комунікації між поколіннями, наці-

ональностями та культурами. У цьому і полягає їх інтегративна функція.

Відмітимо, що в Угорщині в основному професійну підготовку здобувають у регіональних центрах освіти дорослих (РЦДО). Крім професійної підготовки, центри проводять консультації, встановлюють зв'язки з професійними школами та підприємствами. Наразі в Угорщині функціонує 380 регіональних центрів підготовки дорослих. Не менш важливу роль виконують педагогічні освітні центри, які надають педагогічні професійні послуги для всіх державних навчальних закладів та викладачів, координують кваліфікацію педагогів, забезпечують попередження та підтримку не встигаючим учням.

Регіональні центри освіти дорослих здійснюють: організацію загальної та професійної підготовки (підвищення кваліфікації, здобуття нової професії, набуття компетентностей тощо); підготовку тренерів (організація і проведення загальноосвітніх та професійних тренінгів для тренерів); підготовку та видання електронних навчальних матеріалів для навчання; розробка загальноосвітніх і професійних навчальних програм для дорослого населення регіону; безкоштовне навчання громадськості; організацію і проведення професійних іспитів для андрагогів; організацію і проведення відкритих навчальних курсів для компаній, фермерів та державних установ (на основі моніторингу попиту); надання професійних консультативних послуг для різних категорій населення підприємств та організацій; організацію і проведення конкурсів і тендерів проєктів з питань освіти дорослих; організацію і проведення професійних іспитів; маркетингову діяльність з освіти дорослих (Годлевська, 2018).

Крім того, РЦОД тісно співпрацюють з університетами, інститутами, науково-дослідними установами, центрами зайнятості, юридичним і фінансовим департаментами Міністерства. Фінансування центрів освіти дорослих здійснюється трьома способами: індивідуальне (кошти поступають від учасників освітніх програм освіти дорослих, які в обов'язковому порядку заключають з РЦОД контракт на навчання для дорослих); державне (включаючи підтримку від центрів зайнятості і тендерів, які проводить ЄС); за ра-

хунок роботодавців і компаній, які навчають своїх співробітників. Контракт на навчання для дорослих – заключається в обов'язковому порядку і має включати: професійну кваліфікацію, яку здобуває учасник; мету навчання; основні професійні знання і навички, які здобуває учасник; правила оцінювання та моніторинг успішності учасника; кількість можливих пропусків (як з поважної, так і без поважної причини); наслідки порушення умов контракту; умови здачі іспиту; форма здачі іспиту; професійні кваліфікаційні вимоги; місце навчання; тривалість і графік навчання; розмір плати за навчання, іспити та інші обов'язкові витрати. В Угорщині курси для дорослих поділяються на 4 основні категорії (А, В, С, D): А – державні курси професійної підготовки, що внесені в Національний кваліфікаційний реєстр; В – всі інші курси, які не внесені в Національний кваліфікаційний реєстр; С – мовні курси; D – курси, що спрямовані на підвищення загальної грамотності, розвитку соціальної рівності та громадянської компетентності (Годлевська, 2018).

Курси, які внесені в Національний реєстр кваліфікацій, можуть надавати кваліфікацію різного рівня і відповідно до цього необхідний різний рівень попередньої освіти. Для зручності їх маркують відповідними цифрами: 21 – курси надають базову кваліфікацію і не вимагають попередньої освіти; 31 – підготовка до середнього рівня кваліфікації, для вступу на даний курс необхідно мати, принаймні, вісім класів початкової школи; 33 – середній рівень кваліфікації, для вступу – мінімум 10 класів; 51 – курси з високим рівнем професійної кваліфікації, для вступу необхідна загальна середня освіта; 52 – проміжне професійно-кваліфіковане навчання, для вступу – диплом бакалавра; 54 – вища кваліфікація, для вступу – диплом бакалавра та, принаймні, один рік професійної підготовки після бакалавра; 55 – післядипломна підготовка, для вступу – диплом бакалавра та, принаймні, два роки післядипломної професійної підготовки (Годлевська, 2018).

У скандинавських країнах та Фінляндії центри освіти дорослих поряд з вищими народними школами, освітніми асоціаціями, відіграють важливу роль у наданні освітніх послуг дорослим. Визначають такі їх особливості: центри нейтральні; навчання

є цілеспрямованим; центри вільні та незалежні, тобто мають можливість самостійно визначати навчальний план у контексті досягнення основної мети – цілісного розвитку кожного учасника (Огієнко, 2009).

Зауважимо, що Центри освіти для дорослих, зокрема, у Данії ((Voksenuddannelsescenter, Danish abbreviation: VUC) є основними постачальниками загальної освіти для дорослих (AVU), і є незалежними установами з 2007 р. Поряд з Програми AVU ці центри також пропонують освіту та курси для тих, хто важко може читати і писати, а також спеціальні курси для тих, хто страждає на дислексію, програми практикумів для самостійного вивчення (UNESCO, 2011). Кожен центр освіти дорослих є унікальним, з тільки йому властивим профілем, оскільки виходить з інтересів та освітніх потреб громади. Основними їх цінностями та провідними принципами є: гуманізм, особистісний розвиток людини, інтеграція та єдність. Вони пропонують як вечірні, так і недільні курси, забезпечуючи надання загальної освіти; навчання безробітних, пенсіонерів, іммігрантів та ін.; послуги відкритого університету; програми з музики та мистецтва для дорослих та дітей; навчання на виробництві.

За рейтингом курси, які пропонуються освітніми центрами у скандинавських країнах та Фінляндії, поділяються на: практичні ремесла та творчі студії (40%); музика (17%); ноземні мови (17%); загальні предмети (наприклад, особистий розвиток, громадянство, комп'ютерні курси) (16%); фізкультура та охорона здоров'я (10%). Більшість дорослих, які навчаються, розглядають процес навчання як цінність саму по собі, задовольняючи пристрасть до навчання.

Зазвичай, центри освіти дорослих належать муніципалітетам (невелика кількість є приватною), проте фінансування здійснюється ними лише на 28%. Значну частину фінансування забезпечує держава – 53%, і тільки 15% становить студентська плата. Незважаючи на муніципальну власність та фінансування, центри вільні від політичного або ідеологічного впливу. Цікавим є залучення студентів у вирішення соціальних проблем спільноти. Навчальні гуртки є не тільки основною формою неформальної освіти

дорослих, які дорослі набувають в освітніх центрах скандинавських країн, а й специфічною демократичною скандинавською формою і методом освіти дорослих, який ґрунтується на тривалій історії, демократичних традиціях і має позитивні результати. Незважаючи на 100-літню історію існування, навчальні гуртки все ще зберігають свою життєздатність і актуальність (Ларссон, 2007). З'явившись у 1902 р. у Швеції, навчальні гуртки, поряд із вищими народними школами, які вперше відкрилися у Данії, стали візитною карткою освіти дорослих в усіх скандинавських країнах. Навчальні гуртки розглядають як віддзеркалення громадянського суспільства, як результат громадянського суспільства, а не ринкової економіки чи державного втручання (Larsson, 2001a). У скандинавських країнах у роботі навчальних гуртків бере участь величезна кількість людей, і дуже важко знайти скандинава, який хоча б раз у житті не брав участі в них. Наприклад, у Швеції освітні асоціації щороку організовують приблизно 300 000 навчальних гуртків, учасниками яких стають приблизно 2 млн. осіб, а також проводиться приблизно 250 000 культурних програм з 15 млн. відвідувачів / учасників (Andersson, & Tøsse, 2006).

Центрами освіти дорослих у скандинавських країнах і Фінляндії вважають і публічні бібліотеки, вони завжди посідали почесне місце у скандинавському суспільстві, їх вважали невід'ємною частиною системи освіти. І сьогодні бібліотека у скандинавських країнах залишається місцем, куди приходять люди почитати книжки, поспілкуватися. В Королівських бібліотеках Стокгольма та Копенгагена, в університетських бібліотеках Стокгольма та Гетеборга нас вразила кількість відвідувачів, вільний доступ до книг, можливість самостійно робити ксерокопії, електронний пошук та замовлення літератури, комфортні умови роботи, вільний доступ у бібліотеку всіх бажаючих, комп'ютеризовані читальні зали. Доступність бібліотек забезпечується великою їх кількістю, що впала у вічі, коли ми відвідували такі шведські міста, як Стокгольм, Гетеборг та Мальме, датську столицю Копенгаген. Обслуговування там безкоштовне, пропонують не тільки книжки, а й CD. У бібліотеках проводять цікаві зустрічі, дискусії, виставки (не тільки книжок – ми бачили виставку сучасного живопису



та стародавніх листівок). Публічні бібліотеки можна розглядати як громадські центри неформальної та інформальної освіти, які здійснюють освітню політику щодо набуття дорослими людьми інформаційної грамотності (Огієнко, 2009).

Таким чином, основним завданням публічних бібліотек у структурі скандинавської освіти дорослих є: забезпечення доступу до інформації; створення умов для пожиттєвої освіти; розвиток загальної комп'ютерної грамотності; збереження національно-культурної ідентичності у глобалізованому світі. Аналізуючи роль публічних бібліотек в інформаційному суспільстві і у системі освіти, М. Торстенсон (Torstensson, 1997) та М. Классон (Klasson, Aarek, Jarvelin, Kajberg, & Vakkari, 1991), визначили основні цілі сучасної бібліотеки: доступ до інформації у будь-якій формі; створення книжкових фондів у друкованій або цифровій формі; створення бібліотечних мереж та доступ до них; облаштування робочих місць відвідувачів; створення міжнародної мережі бібліотек; тісна співпраця з навчальними закладами; інформаційне та освітнє провайдерство; гарантія якості обслуговування різних груп користувачів).

Неформальне навчання у Фінляндії забезпечується мережею ліберальних центрів освіти, а саме: народні вищі коли, центри освіти дорослих (робітничі інституції), центри фізичної освіти, літні університети, недержавні громадські організації, приватні інституції освіти дорослих. Всі ці інституції, зазвичай, включають асоціації та фінансування і репрезентують різні погляди, що ґрунтуються на локальних, культурних та освітніх потребах населення.

*Народні вищі школи* пропонують загальноосвітні програми (наприклад, в мистецтві, мовах, освіті або теології) у 87 кампусах. Загальнодержавна система шкіл забезпечує реалізацію однорічних навчальних програм, проведення літніх курсів та курсів вихідного дня різної тривалості, а також програми професійної підготовки різних фахівців, зокрема вчителів. Впродовж року студенти можуть змінювати навчальний план, вивчати спеціальні дисципліни та спробувати нові засоби навчання. Багато студентів відвідують народні школи з метою підготовки на здобуття вищої

освіти та мають можливість відвідувати курси Відкритих університетів, які можуть бути корисними для подальшого навчання. На базі народних вищих навчальних закладів діють курси підвищення кваліфікації та здійснюється базове навчання одночасно із курсами ліберальної освіти для дорослих. Вищі школи пропонують курси, що доповнюють базову освіту («Десятиріччя»), які мають на меті надання загальної освіти.

Ще одним різновидом Народних вищих шкіл є *школи-інтернати*, які забезпечують проживання у студентських кампусах та навчання в невеликих групах, що дає змогу розвивати почуття спільності. Студенти можуть вдосконалювати себе та вміння працювати на робочому місці, розвивати незалежність та вміння знаходити друзів. Така школа також може стати осередком для людей, які бажають отримати базову освіту або планують здобувати вищу освіту, а також для тих, хто знаходиться у творчій відпустці. Народні вищі школи можна розділити на чотири групи: неполітичні (грюнґвійські), християнські, громадянські та народні школи зі спеціальною освітою.

*Центри освіти для дорослих* – найбільші навчальні заклади для дорослих за кількістю дорослого населення, що навчається у Фінляндії. Навчання пропонується у всіх муніципалітетах, і одним із основних принципів роботи є популяризувати освіту серед населення. Діяльність центрів, зазвичай, відбувається в місцях, що належать муніципалітету, наприклад, у школах та центрах дозвілля. Запропоновані курси включають курси з мистецтва, ремесла, музики, мови та літератури, домашньої економіки, спорту, ІКТ та соціальних досліджень. Курси пропонуються для всіх вікових груп. Окрім ліберальної освіти для дорослих, освітні центри для дорослих пропонують відкрите університетське навчання та спеціальні курси для таких клієнтів, як муніципалітети та компанії.

Більшість центрів освіти для дорослих (70%) є власністю муніципалітету, а решта – приватизовані асоціацією або організацією. Уряд субсидіює центри за аналогією до інших ліберальних освітніх організацій для дорослих, щоб зберегти плату за навчання на фінансово виправданому рівні. У середньому 53% фінансування центрів надходить від держави, 28% – від муніципалітету та 15%

– від студентських зборів (Kansalaisopistojen liitto). Міністерство освіти і культури щорічно підтверджує максимальну кількість навчальних годин, на які виділяється державна субсидія (приблизно 2 030 000 годин на рік в цілому). Навчальні центри самостійно встановлюють цілі і несуть власну відповідальність за використання державної субсидії.

Закон про ліберальну освіту для дорослих (21.08.1998/632) передбачає як операції, так і фінансування. Освітніми цілями ліберальної освіти дорослих є підвищення добробуту, мультикультуралізм, інтернаціоналізація та сталий розвиток. Роль центрів визначена в Законі про ліберальну освіту для дорослих. Відповідно до цього вони є місцевими та регіональними інститутами, що базуються на навчальних потребах, які забезпечують можливості для самонавчання та нарощування потенціалу громадянського життя. Цей документ підкреслює, що центри освіти для дорослих мають активно співпрацювати з іншими освітніми організаціями. Місією центрів навчання є надання дорослим разом з новими навичками та знаннями, благополуччя та соціальні контакти. Основними цінностями та принципами роботи є ліберальна освіта дорослих, гуманізм, особиста реалізація, соціальна інтеграція та згуртованість. Одним із основних принципів ліберальної освіти для дорослих є розширення прав і можливостей індивідів, надаючи їм можливість самим вирішити, чого вони хочуть навчатися, на якому рівні та за яких умов (у резиденції чи на дистанційному навчанні, повний робочий день або неповний робочий день, на індивідуальних курсах або повних програмах). Це одна з причин, чому ліберальна освіта для дорослих у Фінляндії та у всіх країнах Північної Європи вважається прототипом активної громадянської освіти.

Типовою характеристикою центрів освіти для дорослих є структура персоналу. Лише кілька відсотків учителів є постійними, загалом учителі з частковою зайнятістю. Викладач з неповним робочим днем відповідає приблизно за 80% загальної кількості навчальних годин (Kansalaisopistojen liitto). Вони можуть мати постійну роботу в іншій організації або навчальні години у багатьох місцевих центрах. Вони не наймають добровольців, натомість

учителі з неповною зайнятістю оплачуються за годину відповідно до професійних навичок. Викладачі та адміністративний персонал визначають зміст навчальної програми (плану), та окремі вчителі планують власні курси.

Перші центри освіти для дорослих наприкінці 1800-х років були засновані для задоволення потреб працівників у галузі освіти, які посилено поширювалися в суспільстві. Хоча в даний час наслідки роботи цих центрів або ліберальної освіти в цілому були вивчені достатньо мало, деякі дослідження (Luukkainen, & Manninen, 2008) показують, що поточна ліберальна освіта для дорослих позитивно впливає, наприклад, на ентузіазм щодо навчання, отримання знань, добробут та активну громадянську діяльність на особистому рівні. Оскільки кількість студентів у країні велика, то індивідуальні, ймовірно, матимуть наслідки в сім'ях і в більш широкому сенсі в суспільстві в умовах скорочення соціальних витрат на охорону здоров'я.

Упродовж останніх десятиліть ці центри зазнали масових змін і турбулентності. Що призвело до великої хвилі злиття і в результаті кількість центрів скоротилася більше, ніж на п'яту частину у період між 2006-2012 роками, головним чином через злиття муніципалітетів. Перед персоналом виникають нові проблеми: вони повинні створювати умови навчання, які відповідають змінам потреб учнів, інтегрувати інформаційні та комунікативні технології у процес викладання курсів з метою розширення гнучкості освітніх послуг в центрах освіти. Крім того, збільшена конкуренція та зменшене фінансування змусили центри стати більш орієнтованими на ринок. Ці аспекти зумовили обговорення щодо упровадження інновацій у центрах з урахуванням необхідності пошуку нових груп студентів, нових ринків та нових продуктів, аби задовольнити потреби різних клієнтів, реагувати на старіння населення та підтримання стану здоров'я людей задля їх здатності працювати, реагувати на зростання мультикультуралізму, мотивувати дорослих навчатися, вдосконалювати навчання серед недостатньо освічених та підготовлених верств населення, особливо забезпечувати справедливість та рівність.

*Центри навчання* – це треті сектори, (добровільні) установи, якими керують неурядові організації, політичні партії та профспілки. Діяльність таких центрів в основному спрямована на волонтерів та активних учасників організацій. Навчання відбувається у формі курсів, лекцій, семінарів та навчальних клубів, які полегшують навчання дорослим. Викладання переважно відбувається вечорами або впродовж вихідних, часто на об'єктах, що належать організації. Центри навчання пропонують широкий спектр освітніх можливостей, які підтримують демократію та активну громадянську позицію, а також допомагають учасникам «грати на повну» та брати активну участь у суспільстві. Тренінги організуються гнучко в різних частинах країни залежно від того, де знаходяться студенти. Зростаюча тенденція до навчання через Інтернет. Це допомагає працівникам освіти відповісти на потреби в освіті, які виникають у менший час.

Ще одним різновидом навчальних центрів для дорослих – це *навчальні центри, яких підтримують культурні організації*, вони всі приватні навчальні заклади для дорослих. Половина організацій-спонсорів представляють політичні партії та профспілковий рух, а незалежні НГО складають іншу половину. Такі навчальні центри організують свою діяльність самостійно або співпрацюють із організаціями-членами (їх близько 350). Найдавніша форма роботи – це навчальний гурток, який може бути створений мінімум п'ятьма дорослими, зацікавленими в одній темі. Гурток обирає свої тематики, методи роботи та наставника. Цей тип малогрупового навчання набуває все більшої популярності та такі нові форми роботи, як «дослідницько-навчальний гурток-коло», «Інтернет-коло» та інше. Найпоширеніша форма роботи в діяльності навчального центру – короткий курс. Навчальні центри не мають постійних закладів, вони діють розсіяно по всій країні, часто їм допомагають регіональні центри. Через характер спонсорських організацій найпопулярніші дослідження стосуються суспільства та різних громадських об'єднань. Також такі організації організують найрізноманітніші культурні заходи.

*Літні університети* – регіональні установи, які в основному працюють у містах. Вони мають 31 постійний офіс, а освіта за-

безпечується в 110 населених пунктах. Їх діяльність полягає в основному в тому, щоб пропонувати відкриті університетські курси та відповідати на потреби регіональної освіти та розвитку професійних вмінь. Літні університетські курси забезпечують можливості для особистого та професійного розвитку. Високоосвічене населення регіону є важливою цільовою групою. Тим не менш, курси відкриті для всіх, незалежно від віку та освіти. Навчання проводиться круглий рік у формі курсів, і є короткостроковим. Літні університети тісно співпрацюють з вищими навчальними закладами та іншими установами. Вони пропонують безліч міждисциплінарних програм, наприклад, у сфері культури, мистецтва, фінської мови та культури, європейських досліджень, освіти, екологічних досліджень, наук про здоров'я та соціальних наук. Крім того, літні університети також пропонують курси підвищення кваліфікації, публічні лекції, регіональні семінари та культурні заходи, а також університетську освіту для людей похилого віку (Університет третього віку).

*Спортивні інститути* забезпечують навчання, що покращує спортивну участь, благополуччя та здоров'я всього населення. Деякі спортивні інститути – державні установи, а інші – регіональні. Більшість освітніх курсів для дорослих – тренінги, які проводяться упродовж 3-5 днів, спортивні табори для дітей та молоді або курси для сімей. Інститути також пропонують семестрові базові курси з фізичного виховання, спрямовані на зміцнення спортивних умінь учасників, заохочення до активного способу життя та підготовку учасників до подальших досліджень у спорті. Крім того, спортивні заклади також проводять тренінги для спортивних клубів та асоціацій, тренувальні заходи, базові та подальші професійні тренування та курси для компаній.

Освіта на ринку праці здійснюється через *інститути професійної освіти дорослих* та інші вищі навчальні заклади, що фінансуються Міністерством праці Фінляндії. Освіта на ринку праці може бути у формі довготривалих або короткотривалих курсів, які також організуються на основі співпраці компаній для підвищення рівня індивідуальної кваліфікації. Національна рада з освіти затверджує керівні принципи для цих додаткових та спе-

ціалізованих кваліфікацій, які спрямовані саме на доросле населення. Інститути професійної освіти відрізняються від попередніх тим, що вони пропонують широкий спектр професійних освітніх програм для вирішення проблем сучасного світу у сфері праці. Підготовчі програми цих інститутів включають в себе різні базові та професійні курси, курси підготовки до спеціального професійного рівня чи навчання, призначеного для підтримки та розвитку професійних навичок. Професійні освітні центри для дорослих мають певні юридичні права та систему фінансування. Хоча ці організації пропонують різні мовні курси та курси вивчення фінської мови для іммігрантів так само, як і центри освіти для дорослих, вони є більше партнерами у співпраці, ніж конкурентами.

Професійна освіта та навчання дорослих реалізується на основі ідеї розвитку ключових умінь, що в цьому випадку означає знання та навички, необхідні для навчання упродовж усього життя, долати складні ситуації, керувати своїм майбутнім і працювати в робочій атмосфері, яка постійна змінюється. Ці навички є важливою частиною професійної компетентності – вони відображають здатність індивідуума вирішувати різні ситуації та доповнюють необхідні професійні знання й необхідні вміння для громадянина. Ключовими вміннями у фінських професійних кваліфікаціях є: вироблення навичок навчання та вирішення проблем, взаємодія та співпраця, естетичні комунікації та медіанавички, технології та ІТ, професійна етика, охорона здоров'я, безпека та оперативність, ініціатива та підприємництво, сталий розвиток, математика та природничі науки, а також активне громадянство та знання культур. Ці ключові вміння частиною загального навчання, які доповнюють навички професійно-технічної освіти (основні предмети) і є основою до професійно-кваліфікаційних вимог та критеріїв оцінки професійно-технічних навчальних програм, які були затверджені у 2009 р.

*Центри освіти дорослих в університетах.* У Фінляндії існує близько 20 університетів, які надають можливості для навчання дорослих, що може бути реалізовано через короткострокову та довготривалу освіту (диплом, ступінь бакалавра, ступінь магістра та наукові дослідження), через систему Відкритого університету

або через професійну підготовку. Університетська освіта субсидується урядом (нещодавно також з'явилась можливість залучення приватних спонсорів), що означає скасування плати за навчання для студентів. Кожен університет також має неперервний освітній центр, який організовує неперервне навчання, варіюючи його за формою та тривалістю – від коротких курсів до здобуття спеціалізації. Безперервна освіта, насамперед, призначена для людей з вищою освітою першого ступеня як додаткове навчання. Ці курси зазвичай платні.

*Система Відкритого університету Фінляндії* діє в різних установах, при цьому багато університетів або установ мають департамент Відкритого університету. Цікавим аспектом Відкритого університету є Університет третього віку, що орієнтований безпосередньо на людей поважного віку. Це дає можливість самостійно навчатися без отримання ступеня, використовуючи міжdisciplinary серії лекцій, семінари, IT-навчання, дистанційне навчання, E-навчання, дослідження, публікації, навчальні групи та пов'язані з навчаннями поїздки. Мета навчання – досягти діалогу між викладачем та студентом, а дорослий студент має мотивацію вивчати середовище, використовуючи при цьому наявні знання та досвід.

Отже, Центри освіти дорослих у розвинених країнах можна назвати локальними центрами подальшої освіти для вирішення завдань міського та регіонального розвитку. Основними напрямками їх функціонування є:

- забезпечення безперервної освіти у всьому його різноманітті, тематичній багатоплановості і глибині, що є дуже важливим для забезпечення постійного оновлення загальної освіти та професійних навичок для всіх;
- забезпечення рівності у сфері освіти, підвищення кваліфікації груп з низьким доходом і обмеженими освітніми можливостями, базова освіта, виправлення кваліфікації. Також мова йде і про інші публічно корисні заходи щодо політичної, міжкультурної та екологічної освіти, де «утилітарні» переваги не є на першому плані. Кожен Центр освіти дорослих



- має бути - чи то індивідуально, чи у співробітництві - в стані довести до кінця ці пропозиції;
- створення умов для переходу від традиційної лінійної трифазової моделі життя «Навчання - Робота - Вихід на пенсію», до безперервної «Робота - Навчання - Життя -Баланс», надання спеціальних освітніх пропозиції з урахуванням різних можливостей для навчання за віковими категоріями. Такі пропозиції, де молоде і старше населення навчається разом, взаємовигідно доповнюючи один одного через обмін досвідом;
  - розширення зв'язків з громадськістю та навчальної роботи за допомогою інтернет-ресурсів: не тільки в якості додаткових послуг для навчальних груп, але і як нове місце для формування громадської думки та нового місця проведення відкритої освіти;
  - піклування про такі питання, як збереження ресурсів, зміна клімату, справедливості у сфері освіти, рівність між поколіннями. Глобальна освіта в інтересах сталого розвитку потребує не лише додаткового місця у програмних планах, а й чітких варіантів вирішення проблем сталості та ефективного використання ресурсів. Центри освіти дорослих не ухилиться ні сьогодні, ні в майбутньому від вивчення складного наукового тла екологічних проблем;
  - міжкультурне навчання, досягнення завдань інтеграції як у спільноті, так і для спільноти, соціальної, культурної та економічної інтеграції на основі принципів відкритості, плюралізму, інтернаціоналізму, багатомовності, а також вивчення різних культур. У всіх інтеграційних зусиллях важливо не розглядати людей з іммігрантського середовища як однорідні групи, а звертатися до них як до людей з іншим способом життя, навичками і потребами, і, таким чином, розробляти необхідні програми диференційованої подальшої освіти. Для Центрів освіти дорослих є зрозумілим, що вони не просто працюють над інтеграцією іммігрантів, але що вони також не можуть перестати відстоювати інтереси

- людей з обмеженими освітніми можливостями. Це має рівну цінність для задач інтеграції та соціальної інклюзії;
- зміцнення своєї діяльності у громадах, спонукаючи їх до подальших ініціатив, щоб в концепціях місцевого розвитку були присутні, зокрема, наступні елементи: виправлення освітніх кваліфікацій, робота із знедоленими групами, інтеграційна допомога іммігрантам; подальша освіта для батьків, вихователів і вчителів; пропозиції щодо заохочення громадянської активності; пропозиції, орієнтовані на сталий розвиток, особливо розповсюдження профілактичної освіти та навчання з основ здоров'я; доповнення до шкільного навчання: очні форми курсів, проекти для школярів у співпраці з асоціаціями та компаніями, сертифікація існуючих навичок; тимчасова підтримка, наприклад, професійне орієнтування, підготовка та консультування діяльності; курси і семінари підготовки до школи; курси першого семестру, підготовка для вступу до університету для кваліфікованих осіб без шкільних атестатів; інтермодальна освіта і подальше консультування освіти; інноваційні проекти, як підключають різні освітні сектори. Центри докладають зусилля, щоб при заходах, орієнтованих на розвиток регіональних мереж, їх базові функції з обслуговування та постійний розвиток ключових компетенцій не постраждали. Центри повинні залишатися пізнаваними як незалежні місця в муніципальних навчальних ландшафтах (DVV International, 2011, с. 25-27).

Отже, суспільна місія Центрів освіти дорослих визначається державою та втілюється місцевими громадами. Вона, перш за все, стосується надання подальшої комплексної освітньої програми для всього населення. Громада всіляко підтримує освітні програми Центрів – громадяни активно залучаються до програм допомоги людям без достатньої освіти, які в постіндустріальну епоху створюють проблемну групу. Таким чином, Центри освіти дорослих мають профілактичний ефект щодо соціального та професійного «розмежування» і беруть на себе важливу суспільно корисну функцію. Не останню роль у популярності Центрів відіграє особливість їх політики розташування. Центри освіти дорослих,

як місця продовженого навчання, є простором для розвитку і майданчиком для культурного злиття всієї громади. Вони спираються на потреби місцевих регіонів і служать форумом інтересів та потреб всього суспільства – тим самим суттєво сприяють розвитку спільноти. Численні пропозиції з навчання професійним кваліфікаціям спрямовані на перспективи регіонального розвитку. Підвищення кваліфікації персоналу спільноти загалом активно задіяне в центрах освіти. У часи зростаючих вимог до інтеграції, Центри освіти дорослих стають важливими місцями комунікації між поколіннями, національностями та культурами. У цьому і полягає їх інтегративна функція. Вони звертають свою увагу на цільові групи, які потребують освітньої «корекції», і цим створюють ще більше можливостей на місцевому рівні. Будучи учасниками ринку праці та провідниками соціальної політики, вони суттєво скорочують соціальні витрати (DVV International, 2011, с. 8).

## **2.5. Соціальне партнерство у функціонуванні та управлінні освітою дорослих у розвинених зарубіжних країнах**

Провідним механізмом забезпечення якості освіти дорослих є налагоджена система соціального партнерства. У цьому контексті нашу особливу увагу привертає зарубіжний досвід реалізації соціального партнерства в освіті дорослих, зокрема Грецької республіки, яка володіє вагомими напрацюваннями у цій сфері.

У глосарії основних термінів професійної освіти і навчання (2009 р.), «соціальні партнери» визначається як асоціації працевдавців і працівників, представлених профспілками та професійними організаціями, що формують дві сторони соціального діалогу. У свою чергу в Європейському освітньому тезаурусі термін «соціальні партнери» включений до групи понять структурного розділу № 11 – «партнери в освіті» й тлумачиться як гравці у сфері освіти, тобто учні, вчителі, радники, представники державної влади, бізнесу й сім'ї. Європейськими соціальними партнерами в галузі освіти є:

1. Європейський профспілковий комітет з освіти (The European Trade Union Committee for Education, ETUCE),

який був створений у 1977 р. та представляє 132 профспілки вчителів у 45 країнах (27 країн ЄС та 18 країн Європейської асоціації вільної торгівлі (ЄАВТ), країни-кандидати та країни, що не є членами ЄС). ETUCE складається з національних професійних спілок вчителів та інших працівників загальної освіти – ранньої дошкільної освіти (early childhood education), початкової освіти, середньої освіти, професійної освіти та підготовки, а також вищої освіти й досліджень. ETUCE – це Європейська федерація профспілок Європейської конфедерації профспілок (the European Trade Union Confederation, ETUC) та інтегрована частина Міжнародної освіти (International education, EI).

2. Європейська федерація роботодавців у галузі освіти (The European Federation of Educators and Employers, EFEE) – це організація, створена у 2009 р. для представлення інтересів роботодавців у сфері освіти. Вона представлена 25 організаціями роботодавців з усіх рівнів освіти у 17 країнах.

Приклади узгодженого та динамічного залучення соціальних партнерів у політику професійної освіти й навчання та учнівства виходять з країн, що належать до так званого «статусу соціального партнерства», як, наприклад, Австрія, Бельгія, Німеччина, Люксембург, Нідерланди та Данія. Хоча внаслідок економічної кризи у скандинавських країнах, які традиційно мають високий рівень тристороннього підходу до процесу розробки політики, участь соціальних партнерів перебуває під певним тиском.

На неофіційному засіданні високого рівня в жовтні 2013 р. тодішній Європейський комісар, представники європейських міжгалузевих та галузевих соціальних партнерів з питань освіти, погодилися більш тісно співпрацювати з політикумом ЄС у сфері освіти й навчання. Визнаючи ключову роль залучення потужних соціальних партнерів для досягнення прогресу у впровадженні нової політики у сфері освіти та навчання, була досягнута домовленість про зміцнення співпраці, яка повинна зосереджуватися на чотирьох пріоритетних сферах, у тому числі інвестиціях та фінансуванні: 1) якість освіти: вдосконалення базових навичок у початковій і середній освіті та досягнення майстерності у вищій освіті,

у тому числі навичок в галузі STEM; 2) розроблення навчальних програм, розвиток електронних навичок, навчання на основі праці (work based learning), переходів від школи до праці; 3) навчання впродовж усього життя, навчання дорослих та навчання на робочому місці, включаючи розподіл витрат; 4) інвестиції та фінансування освіти та підготовки в рамках національних реформ.

З метою впровадження та моніторингу програми «Освіта і навчання 2020», соціальні партнери беруть участь у її робочих групах, які були створені в якості експертних органів відповідно до Відкритого методу координації. У Греції обмежена участь соціальних партнерів у цілеспрямованому та значущому соціальному діалозі щодо професійної освіти та навчання, учнівства та форм навчання на робочому місці. Вони не відіграють важливу роль у прийнятті рішень, хоча їхній внесок вважається ключовою передумовою реформи освітньої політики. Необхідність вивчення партисипативної основи соціального діалогу в грецькій професійній освіті та навчанні і відповіді на основні питання щодо її якості вважаються важливими завдяки впровадженню нової інституційної та організаційної структури для професійної освіти та навчання, як це передбачено Основним законом 4186/2013.

У сучасній структурі наголошується на учнівстві як формі грецької професійної освіти та навчання. Проте системні невідповідності та зміна політичних та економічних пріоритетів створили більше прогалин, ніж система повинна заповнити. Представники соціальних партнерів, а саме Генеральна конфедерація грецьких робітників (the General Confederation of Greek Workers, GSEE), Грецька конфедерація професіоналів, ремісників та комерсантів (the Hellenic Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants, GSEVEE), Грецька конфедерація туризму (the Greek Tourism Confederation, SETE), Грецька федерація підприємств (the Hellenic Federation of Enterprises, SEV) та Грецька конфедерація комерційно-підприємницької діяльності (the Hellenic Confederation of Commerce and Entrepreneurship, ESEE) висловили думку в загальнополітичному маніфесті тристороннього соціального діалогу у сфері професійної освіти та навчання з метою встановлення нових пріоритетів:

1. Організація моделі оперативного прийняття рішень у сфері професійної освіти та навчання з тим, щоб динаміка співпраці між інституційними та соціальними партнерами, бізнесовими структурами, роботодавцями, палатами та постачальниками була повністю зрозумілою.
2. Перегляд способу управління та фінансової підтримки професійної освіти та навчання, а також учнівства та зміцнення галузевого, міжгалузевого та тристороннього соціального діалогу на місцевому та національному рівнях.
3. Перегляд існуючої інституційної та організаційної структури з одночасним оновленням існуючих навчальних програм професійної освіти та навчання для підвищення її привабливості й участі молоді у програмах учнівства.
4. Забезпечення якості й сертифікації програм професійної освіти та навчання і учнівства, розробка дієвих та надійних інструментів кількісної й якісної оцінки результатів навчання дорослих учнів.
5. Формування надійної рамки для перевірки навичок, які набуваються в неформальному та / або інформальному освітньому та / або навчальному контекстах, на основі існуючих європейських інструментів (Європейська кредитна система професійної освіти та навчання – European credit system for vocational education and training, ECVET; Європейська система стандартів забезпечення якості – European Quality Assurance Reference Framework, EQAVET; Європейська рамка кваліфікацій (EQF), Europass).

Особливими проблемами освіти та навчання дорослих в Греції, незважаючи на всебічні реформи, є такі: 1) необхідність підвищити ефективність практично на всіх рівнях освіти дорослих; 2) система освіти та навчання дорослих потребує подальшої модернізації з точки зору її результативності та методів роботи, зокрема щодо надання базових навичок й забезпечення здатності до успішного переходу молоді на ринок праці (програма фіскальної консолідації).

Оскільки соціальний діалог «викликаний» нинішніми демографічними та економічними змінами, політичні питання націо-

нального соціального діалогу щодо професійної освіти й навчання є важливими в багатьох європейських країнах сьогодні – як для тих, хто має вищий рівень, так і тих, хто має нижчий рівень соціального діалогу, навіть тих країн, які знаходяться на початковій стадії та намагаються здійснити структурну перебудову. Роль соціальних партнерів у процесі прийняття рішень у сфері професійної освіти й навчання в рамках цільового соціального діалогу ще не була визнана в Греції. Основною умовою сприяння змінам в освітній політиці та створення умов для зростання та соціальної єдності є посилення залучення соціальних партнерів до соціального діалогу у професійній освіті й навчанні. Незважаючи на нинішню несприятливу інституційну та організаційну структуру, яка характеризує багато аспектів грецької освіти й суспільства, соціальні партнери підкреслюють, що учнівство (apprenticeship) може працювати як підтримуюча схема для існуючої формальної освіти. Проте існуючі недоліки, зниження привабливості професійної освіти і навчання, її обмежений зв'язок з ринком праці, відсутність координації між різними рівнями підготовки та надійної національної системи кваліфікації й системи перевірки є тими проблемами, котрі пов'язані з недостатнім соціальним діалогом між соціальними партнерами та відповідними національними органами влади.

Важливу роль соціальне партнерство відіграє також і в педагогічній освіті, яка вважається одним із ключових параметрів, що сприяє підвищенню якості та ефективності освітніх систем. Оскільки формулювання конкретної освітньої політики виникає як необхідність, очевидно, що надзвичайно важливим є подальше вивчення та дослідження способів, форм та методів, які можуть бути використані для ефективної організації педагогічної освіти. Соціальні партнери ЄС у сфері освіти (у тому числі й педагогічної) можуть відігравати важливу роль через поширення передового досвіду та розробку рекомендацій. На думку респондентів, найважливішою діяльністю для соціальних партнерів ЄС у сфері освіти має стати визначення та розповсюдження інформації про існуючі ініціативи й передові практики. Про це повідомили 63% респондентів, які охопили 32 із 41 опитаних країн. Соціальні партнери ЄС можуть, наприклад, сприяти наданню точної інформації

про початкове навчання, кар'єрний розвиток та умови праці вчителів, а також підтримувати збір порівняльних даних. Крім того, 56,2% респондентів, тобто 41 організація з 26 різних країн, зазначили, що соціальні партнери ЄС повинні розробляти рекомендації щодо нових стратегій на рівні.

Дані ОЕСР вказують на те, що прогалини у заробітній платні педагогів, як правило, є більш вираженими у сфері кар'єри вчителів, ніж у рівнях освіти. Для країн з наявними даними («EU22») передбачена законом зарплатня вчителя у верхній частині шкали в середньому на 60% перевищує зарплату вчителя-початківця. Водночас, передбачена законом зарплатня вчителя лише на 10% вища (на загальному рівні, більш оплачуваному) на рівні старшої середньої школи, ніж для тих учителів, які працюють на рівні початкової школи. Проте, існують суттєві відмінності між країнами щодо такої нерівності в оплаті праці.

Оплата нерівності у кар'єрному зростанні є предметом особливої уваги у Франції, Греції, Угорщині та Ірландії, тоді як в тих же країнах нерівність на всіх рівнях є меншою або, принаймні, порівнянною з середнім європейським показником. В інших країнах прогалини у нарахуванні зарплатні менш виражені в кар'єрі вчителя, але більше – на різних рівнях освіти. Особливо це стосується Фінляндії, Німеччини, Італії та Іспанії. Деякі з профспілок, які не організують вчителів у приватних навчальних закладах, мають формальні обмеження щодо їхньої приналежності до власних Конституцій. Зокрема, у Греції Конституція Федерації вчителів початкової школи (Federation of Secondary School Teachers, OLME) визначає її як профспілку для вчителів загальноосвітніх шкіл, які працюють лише у державному секторі. Стосовно найму та утримання вчителів ETUCE неодноразово повідомляв про наслідки економічної кризи для педагогічної професії; зниження статусу вчителів. Такий розвиток ускладнив процес рекрутства та утримання вчителів, що було пов'язано з неспроможністю забезпечити ефективно початкове навчання та неперервний професійний розвиток після вступу до професії. Як зазначає OLME, «за останні два роки не було жодного набору нових вчителів. Процес найму призупинено»; «неперервний професійний розвиток вчите-



лів з точки зору педагогіки вчителів, викладання в класі тощо не доступний у Греції. Єдиним винятком є підготовка в галузі ІКТ, яка функціонує на двох рівнях. Однак, другий рівень підготовки у сфері ІКТ (більш просунутий) ще не доступний для всіх предметів». «Оцінка вчителів пов'язана з оплатою праці / заробітною платою вчителів та просуванням до наступного рівня / ступеня. Промоції також заморожені». «Стандартизовані тести були введені для учнів старших середніх шкіл, але це також було скасовано влітку 2015 р.» (OLME) (Постригач, 2018). Таким чином, акцент на навчання впродовж життя у формі неперервного професійного навчання завдяки налагодженому механізму соціального партнерства зумовлює потребу в радикальній освіті дорослих, що у соціально-економічному контексті у Греції є особливо актуальним.

Розвиток освіти дорослих у скандинавських країнах як системи освітніх послуг актуалізує механізм соціального партнерства в її функціонуванні та управлінні. Значним поштовхом до його розвитку слугувала, з одного боку, науково-технічна революція, яка надала нові можливості для задоволення потреб різних верств населення та поставила високі вимоги до якості працівників, а з іншого – розвиток соціального суспільства загального благополуччя. Це зумовило необхідність гуманізації відносин між його учасниками. Концепція соціального партнерства розроблялася європейськими дослідниками як метод цивілізованого вирішення соціально-трудових конфліктів. Водночас соціальне партнерство виступає як багатофункціональний, полісуб'єктний феномен, що використовується в різних сферах соціального життя (Корсунов, Литвинова, & Сафина, 2002).

З точки зору філософського підходу соціальне партнерство розглядається як відношення суспільного та державного в категоріях «прогрес», «суспільні відносини», «солідарність», «об'єктивні потреби» тощо; як специфічний тип суспільних відносин між соціальними групами, верствами, класами, спільнотами; як процес створення єдиного соціокультурного простору, в якому співіснують різні суб'єкти, незважаючи на різні інтереси, через дотримання спільних «правил гри», партнерських норм (Михеев, 2001). Соціологічний підхід дає можливість розглянути со-

ціально-структурні, функціональні та соціокультурні особливості соціального партнерства. В цьому контексті «соціальне партнерство – це система відносин його основних суб'єктів та інститутів стосовно положення, умов, змісту та форм діяльності різних соціально-професійних груп, спільнот, верств» або «соціальна дія, яка базується на почутті людської солідарності та відповідальності за проблему» (Михеев, 2001, с. 24).

Під соціальним партнерством у контексті нашого дослідження ми розуміємо особливий тип взаємодії системи освіти дорослих із суб'єктами та інститутами ринку праці, державними та місцевими органами влади, суспільними організаціями, спрямованими на узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу (Огієнко, 2008b). У скандинавському контексті актуальним є погляд на соціальне партнерство як на інститут розвинутого сучасного суспільства та демократичної держави, що дозволяє створити ефективно функціонуючу економіку, збалансувати інтереси різних верств населення та суспільних груп, створити технології подолання криз та забезпечити підтримку соціально-економічного розвитку. Система соціального партнерства безпосередньо пов'язана з так званою економічною демократією, тобто вирішенням усіх питань з урахуванням та при безпосередній участі всіх, кого це стосується (Esping-Andersen, & Korpi, 1987). Тобто соціальне партнерство у скандинавських країнах можна розглядати як ідеологію демократичного суспільства, яке знаходиться на певному рівні економічної, соціальної та правової зрілості; як основу та необхідний інструмент соціально-орієнтованої економіки.

Зазначимо, що ефективність функціонування соціального партнерства залежить від того, наскільки сформована в суспільній свідомості орієнтація на соціальну єдність, відсутність конфронтації між різними класами та соціальними верствами; наскільки активно населення (робітники) бере участь у процесах управління, що характеризує розуміння ним залежності свого благополуччя від результатів діяльності певної структури. У скандинавських країнах зазначені особливості є специфічною характеристикою суспільства соціального благоденства, в якому інститут соціального партнерства став його невід'ємною частиною та рушійною

силою. Водночас розвиток соціального партнерства в цих країнах свідчить про те, що для досягнення ефективного партнерства необхідно мати високий рівень внутрішньогрупової, внутрішньокласової, міжгрупової, міжіндивідуальної, міжсуб'єктної солідарності в суспільстві. Проявлятися це може в різних сферах суспільства або для ефективного управління державою чи підприємством, чи навчальним закладом найбільш важливою є політична солідарність, оскільки узгодження думок, інтересів учасників політичних процесів створює відповідні умови для соціального партнерства в різних галузях, у тому числі в освіті.

З огляду на це провідною метою соціального партнерства в галузі освіти дорослих є спрямування колективних зусиль на підвищення ефективності навчання, досягнення рівного доступу до навчання та стійкого розвитку навчання із врахуванням потреб особистості, підприємств, суспільства та держави задля стійкого соціально-економічного розвитку та в межах концепції освіти впродовж життя. Дослідники визначають провідні моделі соціального партнерства в галузі освіти: в основу їх виділення покладено ступінь децентралізації /централізації управління освітою та її фінансування (Олейникова, & Муравьева, 2006):

1. Ліберальна модель, яка відповідає децентралізованому управлінню (наприклад, Велика Британія). Держава не здійснює формального регулювання соціального партнерства у вигляді законодавчих актів. Воно базується на добровільній участі підприємств та зумовлюється розвинутими ринковими відносинами. Здійснюється місцевими органами влади, навчальними організаціями та організаціями, що представляють інтереси підприємств. Роль профспілок при цьому незначна. Підприємства мають право визначати обсяг та якість професійного навчання дорослих, а на державному рівні визначаються тільки рівні кваліфікаційних стандартів та здійснюється контроль за якістю освіти.
2. Модель державного втручання при централізованому управлінні. Держава відіграє головну роль в організації та регулюванні соціального партнерства, управляючи системою освіти дорослих. Проте вплив соціальних партнерів

на прийняття рішень сьогодні збільшується. Значну роль відіграють асоціації роботодавців, зусилля яких спрямовані на задоволення власних потреб у навчанні. На цьому рівні досить активною є діяльність профспілок. Однак на рівні підприємств їх роль незначна. Коли освіта дорослих фінансується державними коштами, держава та регіони несуть солідарну відповідальність. Соціальні партнери беруть участь у процесі прийняття рішень як на державному, так і на регіональному рівнях через тристоронні консультативні органи. При фінансуванні навчання підприємствами рішення приймаються на міжгалузевому та галузевому рівнях, а також на рівні підприємств (Франція).

3. Некооперативна модель при децентралізованому централізмі в управлінні, коли держава визначає загальні межі діяльності приватних компаній на основі групового консенсусу (скандинавські країни, Нідерланди). Профспілки відіграють суттєву роль. Наприклад, у Швеції в 1980-1990 рр., незважаючи на скорочення профспілкового руху в більшості європейських країн, кількість членів профспілок суттєво зросла. В Данії та Норвегії їх кількість теж збільшилася, але несуттєво. Асоціації роботодавців та профспілок регулюють процес фінансування освіти дорослих.

Існує ще «змішана», або подвійна система фінансування та соціального партнерства, яка базується на корпоративізмі: державне управління поєднується з участю профспілкових об'єднань та крупних корпорацій. Наприклад, у Німеччині розвиток соціального партнерства відбувається на основі некооперативної моделі – груповий консенсус з питань змісту навчання, а фінансування здійснюється за ліберальною моделлю.

Вивчення скандинавського досвіду організації соціального партнерства в освіті дорослих доводить ефективність некооперативної моделі, за якою діяльність соціальних партнерів у галузі освіти має законодавче підкріплення та відбувається на національному (державному, регіональному, муніципальному рівнях), загальноскандинавському (у межах скандинавського регіону) та транснаціональному (міжнародному або глобальному) рівнях.

Поява та швидкий розвиток міжнародного соціального партнерства зумовлено викликами сучасного життя – процесами глобалізації та інтернаціоналізації. Аналіз наукової літератури показав, що дослідники виділяють чотири періоди модифікації міжнародного соціального партнерства, яке відображує взаємозв'язок між економічною інтеграцією та соціальним розвитком і має безпосередній вплив на розвиток освіти дорослих у скандинавських країнах: 1) кінець 50-х– 60-ті роки – період створення спільного ринку. Йому притаманні високі темпи економічного розвитку та відносно низький рівень безробіття; 2) 70-ті роки – роки економічної кризи, яка викликала погіршення соціальної ситуації, ріст безробіття. Це зумовило активізацію соціальної політики ЄС та збільшення фінансування соціальних програм; 3) 80-ті роки – підвищення взаємозв'язку національних економік, завершення формування єдиного внутрішнього ринку. Це стимулювало забезпечення прав вільного пересування для роботи та навчання громадян країн – членів ЄС; 4) 90-ті роки – до теперішнього часу – більш органічна та тісна взаємодія з метою економічної інтеграції та соціального розвитку.

Активізується політика ЄС у галузі зайнятості та подолання безробіття, приймаються важливі програми та рішення, які безпосередньо стосуються освіти дорослих, серед них, Единбурзька ініціатива Росту (1992), Біла книга Європейської комісії (ЄК) «Про ріст, конкурентоспроможність та зайнятість» (Копенгаген, 1993), Стратегія зайнятості, прийнята на самміті з проблем зайнятості (Люксембург, 1997), в якій освіта впродовж життя відіграє фундаментальну роль, «Пакет із зайнятості» (Ниця, 2000), Рішення Стокгольмського засідання ЄС про пріоритети розвитку (2001), Лісабонська стратегія розвитку непевної освіти (2000), прийняття програми «Освіта та підготовка 2010 (2000-2005) та ін. (Огієнко, 2009).

У документі «Європейський соціальний діалог, рушійна сила інновацій та змін» (2002) підкреслювалась значущість соціального діалогу для розвитку європейського освітнього простору, ставилася мета посилення соціального діалогу як рушійної сили економічних та соціальних реформ. У Програмі соціального

партнерства на 2003-2005 рр. актуалізується увага на його ролі в питаннях зайнятості, мобільності та розширення ЄС. Наступна Програма соціального партнерства на 2006-2008 рр. наголошує на активізації соціального партнерства у вирішенні питань щодо макроекономічних впливів на політику ринку праці, демографічних змін, старіння, імміграції, мобільності, освіти впродовж життя, балансу між гнучкістю та безпекою.

У міжнародній практиці соціальне партнерство в освіті є визнаним чинником ефективного розвитку різних галузей освіти, особливо професійної освіти і освіти дорослих. Його розуміють як взаємодію освітніх закладів з асоційованими суб'єктами економічного життя та сфери праці з метою підвищення ефективності професійної освіти та задоволення попиту на уміння і компетенції робочої сили та праці.

Значимо, що вплив міжнародного соціального партнерства на розвиток систем освіти дорослих у скандинавських країнах в останні десятиріччя збільшується. Так, європейськими соціальними партнерами визначено чотири напрямки взаємодії: безперервна професійна освіта; професійна орієнтація молоді та дорослих; професійні кваліфікації, в тому числі прогнози та аналіз запитів і пропозицій умінь на ринку праці та взаємне визнання та прозорість документів про освіту і навчання; ресурси і фінансування.

Водночас соціальні партнери беруть активну участь у вирішенні питань розвитку регіональної інфраструктури, якій приділяється особлива увага ЄС. Тому міжнародне соціальне партнерство дає можливість розвивати системи освіти своєї країни відповідно до вимог, які висуває міжнародна спільнота, що збільшує мобільність дорослої людини, активізує її суспільну діяльність з розбудови громадянського суспільства. Свідоцтвом успішності такого партнерства є міжнародні програми та проекти, що проводяться під егідою міжнародних організацій – наприклад, програма SOCRATES, у межах якої здійснювалася програма GRUNDTVIG, яка опікується проблемами освіти дорослих. GRUNDTVIG доповнює ERASMUS та COMENIUS, допомагаючи розширити сфери шкільної та вищої освіти цільовими групами та новими завданнями, що відповідають цілям освіти впродовж життя. Від-

повідно до даного проекту, міжнародне соціальне партнерство визнається важливим фактором модернізації освіти дорослих згідно з вимогами європейської громади. Скандинавськими інститутами, що виступають міжнародними соціальними партнерами і беруть активну участь у реалізації міжнародної співпраці, є, наприклад, норвезький центр міжнародної співпраці університетів (SIU), данський центр міжнародної співпраці та мобільності в освіті та навчанні (Ciriuz), шведський інститут (SI) та ін.

Останнім часом набула поширення концепція міжсекторного соціального партнерства, що розглядає як предмет партнерства увесь спектр соціальних проблем. Міжсекторне соціальне партнерство функціонує як конструктивна взаємодія організацій із двох чи трьох секторів (держава, бізнес, некомерційний сектор) у вирішенні соціальних проблем, забезпечуючи синергетичний ефект від «об'єднання» різних ресурсів та «вигідне» кожній із сторін та тим, хто навчається. Соціальне партнерство в освіті дорослих на загальноскандинавському рівні координується Північною Радою та Радою Міністрів Північної Європи. На загальноскандинавському рівні соціальне партнерство в освіті дорослих має гнучкі форми: тематичні сесії, конференції, консультації тощо. Програма Ради Міністрів Північної Європи на 2005-2008 роки передбачала розширення співпраці між скандинавськими країнами в галузі освіти взагалі та освіти дорослих зокрема. Особлива увага приділялася залученню соціальних партнерів до створення єдиного скандинавського ринку праці, забезпечення мобільності своїх громадян. Головними пріоритетами було визнано: забезпечення повної зайнятості на ринку праці; надання можливостей для професійного та особистісного розвитку громадян; створення гнучкого механізму управління щодо своєчасної відповіді системи освіти дорослих на вимоги ринку праці. Наявність спільних рис у розвитку систем освіти дорослих дозволяє обмінюватися досвідом, здійснювати сумісні програми, проекти та формувати платформу для подальшого розвитку скандинавської системи освіти дорослих у межах європейського контексту. Таким чином, модель соціального партнерства у скандинавському освітньому просторі

(у рамках Північної Ради) базується на створенні єдиної соціальної політики на загальноскандинавському рівні (Огієнко, 2009).

Формування інституту соціального партнерства на національному рівні у системі освіти дорослих зумовлюється такими факторами: необхідністю зняття протиріч між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавчим закріпленням автономії освітніх закладів; диверсифікацією джерел фінансування; структурними змінами в системі освіти дорослих; глобалізацією та інтернаціоналізацією; зміною цілей освіти: від освіти на все життя до освіти впродовж життя; прагненням до підвищення якості освіти; підвищенням мобільності дорослої людини, розвитком освіти впродовж життя; активізацією ролі неформальної освіти дорослих як механізму розбудови громадянського суспільства. Встановлення ефективного та стійкого соціального партнерства залежить як від організаційно-правової моделі регулювання освіти дорослих, так і від того, наскільки держава готова делегувати повноваження та відповідальність іншим партнерам та який ступінь контролю воно зберігає за собою. Не менш важливою є і готовність інших учасників соціального діалогу до прийняття делегованих повноважень (Олейникова, & Муравьева, 2006).

У розвитку системи освіти дорослих Данії, Швеції та Норвегії соціальне партнерство відіграє значну роль, впливаючи на формування освітньої політики в цій сфері освіти, а механізм прийняття рішення на основі консенсусу дозволив створити відповідну законодавчо-правову базу, яка гарантує відповідність системи освіти дорослих вимогам ринку праці. Соціальні партнери представлені в багатьох комітетах та радах, які працюють на місцевому (муніципальному), регіональному та національному рівнях. Зазначимо, що більшість питань соціального партнерства у Швеції регулюється законодавчим шляхом, а в інших скандинавських країнах вирішується в ході колективних переговорів та договорів.

У Данії національний рівень представлений Міністерством освіти та Консультативною Радою з професійної освіти (REU). Міністерство освіти відповідальне за загальну освітню політику та гарантує відповідність професійної освіти вимогам ринку. Водночас Міністерство освіти несе відповідальність (та здійснює



контроль) за якість освіти, надання більшої автономії навчальним закладам відповідно до реформ 1989 р. (гнучкими стали навчальні плани, програми з урахуванням місцевої специфіки та вимог ринку праці), 1996 р. (поширено гнучкість навчальних програм та їх компетентнісну орієнтованість), 2000 р. (затверджено нове бачення навчального процесу, з більшою свободою вибору та можливостями навчання як для вчителя, так і для учнів).

До складу Консультативної Ради з професійної освіти (REU) входять 25 представників соціальних партнерів, керівники навчальних закладів, вчителі. Її основна мета – консультування Міністерства освіти з питань професійної освіти, в тому числі професійної освіти дорослих, визначати поточні тенденції на ринку праці, здійснювати контроль навчальних програм, розробляти рекомендації щодо їх вдосконалення. REU концентрується на загальних національних проблемах професійної освіти Данії. Міжсекторному рівню відповідають профспілкові комітети, до складу яких входять роботодавці та службовці в однаковій кількості. Кожен комітет відповідає за одну або декілька кваліфікацій. У 2008 р. працювало 120 комітетів. Одна з їх головних цілей – завдяки участі соціальних партнерів, гарантувати актуальність та якість програм навчання, їх відповідність вимогам ринку праці. Профспілкові комітети відповідальні за адаптованість програм та їх розвиток. Вони здійснюють контроль за розвитком умінь та навичок, які повинні формуватися у тих, хто навчається, на основі запропонованих програм, та розробляють рекомендації щодо їх вдосконалення. Профспілкові комітети можуть рекомендувати розробку нових програм та вилучення застарілих. Отже, присутність соціальних партнерів у профспілкових комітетах має гарантувати, що навчальні програми відповідають потребам ринку праці на національному та локальному рівнях.

Іншим важливим аспектом їх роботи є надання дозволу на освітню діяльність підприємствам та навчальним закладам з підготовки та перепідготовки кадрів. Комітет контролює наявність в організації організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення для підготовки кваліфікованого спеціаліста. Особливістю організації міжсекторного соціального партнерства

у професійній освіті дорослих Данії є розподіл відповідальності між Міністерством освіти та соціальними партнерами ринку праці: Міністерство освіти відповідає за надання знань з базової освіти, а соціальні партнери – за навчання для ринку праці. Місцеві (локальні) навчальні комітети складаються з членів, які представляють профспілкові комітети. Вони призначаються профспілковим комітетом, але за рекомендацією місцевих філіалів підприємств або організацій. Місцеві навчальні комітети включають також представників навчальних закладів, вчителів, тих, хто навчається. Основною їх функцією є консультивання та встановлення контакту між навчальними закладами та місцевим ринком праці.

На рівні компаній велика увага приділяється ідентифікації поточних та необхідних у майбутньому компетентностей робітника. Для цього проводять щорічне інтерв'ю роботодавця та службовця. Після аналізу його результатів визначають потреби в набутті тієї чи іншої компетентності, а приблизно 75% службовців, які проходили інтерв'ю, отримують можливість пройти курс навчання (Cort, 2008). Подібний підхід до організації соціального партнерства характерний і для інших скандинавських країн: він знаходить законодавчу підтримку, починаючи з 70-х років ХХ ст., насамперед, завдяки створенню організацій, які опікувалися соціальним партнерством у країні. У Швеції такими організаціями є: Шведська конфедерація профспілок, Шведська конфедерація професійних службовців, Шведська конфедерація наукових робітників, Національна конфедерація роботодавців Швеції. У 1982 р. між ними була підписана угода щодо співпраці в галузі професійної освіти і освіти дорослих, яка поширювалася на регіональний та місцевий рівні і посилювала відповідальність партнерів за якість навчання відповідно до нових вимог до знань та кваліфікацій. Подібні угоди були підписані на рівні муніципалітетів та округів між соціальними партнерами в галузі переробної промисловості та торгівлі, в яких підкреслювався вплив соціального партнерства на розвиток освіти дорослих.

Про необхідність соціального партнерства говориться в додатку до Закону про участь службовців у прийнятті рішень (1977, MBL-KL). Щорічно підписується багато таких угод, в які залуча-

ються як крупні, так і середні компанії. Кожна компанія має свої певні стратегії розвитку персоналу, які знаходять відображення в таких угодах. Конфедерація шведських роботодавців та Шведська конфедерація профспілок створила Ринковий комітет, основними завданнями якого є: дослідження та відслідковування потреб в освіті для ринку праці, контроль та координація дій у місцевих ринкових комітетах, вирішення питань з організації професійної освіти дорослих; контактування з владними структурами та організаціями, які надають освітні послуги у сфері освіти дорослих. Федерація роботодавців складається з 25 регіональних організацій, з 285 місцевих асоціацій та 45 секторних. Більше, ніж 65000 компаній представлено в асоціаціях. Був сформований Комітет з освіти роботодавців з метою покращення професійної кваліфікації керівних кадрів (Огієнко, 2009).

Таким чином, на національному рівні соціальним партнерством опікується Міністерство освіти, яке здійснює розробку та затвердження цілей та структури професійної освіти дорослих з урахуванням рекомендацій консультантів та представників галузей, створюють законодавчу базу для залучення соціальних партнерів до функціонування системи освіти дорослих. На регіональному та місцевому рівнях вплив соціальних партнерів ще більший, при цьому акцентується увага на задоволенні потреб місцевих ринків праці з урахуванням їх специфіки. Аналіз законодавчої бази освіти дорослих та наукової літератури показує, що на регіональному та місцевому рівнях соціальне партнерство виступає інструментом стратегічного управління скандинавською системою освіти дорослих та представлене стратегічною та оперативною моделлю соціального партнерства (Halvorsen, 2008).

Оскільки стратегію необхідно розглядати як провідний напрям руху організації, що визначає довгострокові глобальні цілі та їх досягнення, то стратегічне соціальне партнерство спрямоване на: формування цілей довгострокової взаємодії; розробку певної стратегії; створення органів (комітетів, рад тощо), які здійснювали б взаємодію між партнерами на регіональному та місцевому рівнях; збір та аналіз інформації щодо ринку праці; здійснення SWOT-аналізу. Заповнена матриця (табл. 2.5.1) дозволяє сформулю-

вати стратегічні цілі соціального партнерства, вирішення яких змінить стан внутрішніх та зовнішніх факторів, та розробити модель оперативного соціального партнерства, що спрямовується на визначення умінь та навичок, якими має володіти учасник ринку праці. Це організація навчання на робочому місці; створення та реалізація сумісних програм та проєктів, спрямованих на регіональний і місцевий розвиток освіти дорослих; залучення інвестицій.

Таблиця 2.5.1

### Діагностика соціального партнерства в системі освіти дорослих

Внутрішнє середовище	Зовнішнє середовище
<p><i>Сильні сторони:</i></p> <p>забезпечення кваліфікованими кадрами відповідно до вимог ринку праці;</p> <p>відкритість та раціональність фінансування;</p> <p>налагодження партнерських відносин;</p> <p>створення постійно діючих структур (комітетів, комісій тощо);</p> <p>підвищення якості освіти дорослих;</p> <p>всебічне задоволення освітніх потреб;</p> <p>можливість надання різноманітних освітніх послуг.</p>	<p><i>Можливості:</i></p> <p>процеси глобалізації та інтернаціоналізації;</p> <p>перехід до інформаційного суспільства;</p> <p>можливість збільшення кількості суб'єктів соціального партнерства;</p> <p>розширення завдань та функцій соціального партнерства;</p> <p>диверсифікація соціального партнерства в освіті дорослих.</p>
<p><i>Слабкі сторони:</i></p> <p>необхідність враховувати інтереси та потреби партнерів;</p> <p>недостатня психологічна підготовка до взаємодії між партнерами;</p> <p>необхідність збільшення фінансування для забезпечення різноманітних освітніх потреб дорослих.</p>	<p><i>Загрози:</i></p> <p>недостатнє та несвоєчасне відображення в законодавчій базі змін, що відбуваються в соціальному партнерстві;</p> <p>наявність культурних відмінностей (різні національності та національні меншини).</p>

Так, прикладом реалізації оперативного соціального партнерства є створення національної системи підготовки інструкторів з навчання на робочому місці; реалізація проєктів з розробки програм навчання на робочому місці для конкретної галузі виробництва; ініціювання проєктів із залученням виробників обладнання та матеріалів з метою набуття відповідних практичних умінь тими, хто навчається, для роботи з новим обладнанням; організація секцій трудового життя. Основними завданнями секцій трудового життя є постійна взаємодія між конкретними сферами економіки та навчальними закладами освіти дорослих, що досягається рівним представництвом у секції робітників певної галузі та освіти дорослих. Це дозволяє прогнозувати потреби в компетенціях у конкретній сфері виробництва, розробляти відповідні навчальні програми, здійснювати моніторинг практичних умінь та навичок (Олейникова, & Муравьева, 2006).

У Швеції з метою оперативного соціального партнерства створюються специфічні центри технологій. Причому в одному муніципалітеті це може бути центр з досить великим штатом співробітників і значними економічними ресурсами, а в іншому його може представляти одна людина, яка опікується контактами між освітою та бізнесом. Такі центри фінансуються провайдерами освіти дорослих, муніципалітетами та бізнес-структурами, мають сучасне обладнання, яке дозволяє розширити надання освітніх послуг дорослим та підвищити його якість. Починаючи з 90-х років, держава виділяє спеціальні гранти на розвиток подібних центрів. Такими потужними центрами є Центр розвитку та освіти у Нікепінгу та Катрінеголмі, де є можливість ознайомитися з новими технологіями, підвищити кваліфікацію (Abrahamsson, 2000).

Таким чином, узгоджений розвиток соціального партнерства на всіх рівнях дозволяє підвищити ефективність діяльності його учасників та отримати синергетичний ефект від взаємодії партнерів між собою для розвитку кожної із сторін та впливає на розвиток усієї скандинавської системи освіти дорослих. Зазначимо, що для соціальних систем використовується поняття соціальної синергії, яка розглядається як простір самоорганізації людей у процесі їх сумісної діяльності, в якій проявляють себе процеси

саморегуляції та саморозвитку. Соціальне партнерство як взаємопов'язана діяльність партнерів створює «соціосинергію» – ефект взаємоузгодження поведінки елементів системи у процесі її самоорганізації.

У результаті обміну інформацією, узгодження дій партнерів, загального контролю та фінансування підвищується ефективність системи освіти дорослих. У той же час, внаслідок розвитку синергетичних закономірностей, система освіти дорослих приходиться до точки біфуркації. Тоді соціальне партнерство здатне «включити» механізм самоорганізації системи освіти дорослих, викликати прагнення до змін у структурі, змісту освіти тощо. Біфуркаційний механізм робить необхідним вибір подальшого варіанту нелінійного руху, який відбувається під впливом багатьох змінних, перш за все змінних вимог ринку праці, у процесі самоevolюції системи освіти дорослих. Якщо соціальні партнери «прислуховуються» до роботи механізму самонастроювання системи освіти дорослих, то сумісно вибрані варіанти дій позитивно впливають на функціонування системи освіти дорослих, а соціальне партнерство стає механізмом формування, адаптації та відновлення системи освіти дорослих в умовах швидких технологічних змін.

Отже, соціальне партнерство в освіті дорослих розвинених країн світу передбачає: стимулювання розвитку національної і місцевої громади на основі узгоджених вимог; розвиток громадянського суспільства на основі демократичних принципів управління та інформаційної відкритості; використання мотивації в системі соціального партнерства (рейтинг соціальної відповідальності, конкурси підприємств та суспільних організацій, законодавче регулювання, податкові пільги тощо); контроль за виконанням обов'язків при відповідальності сторін та моніторинг ефективності партнерства (різні технології оцінки програм та інвестицій, соціальна звітність, соціальний аудит, відповідальність за нецільове використання коштів з наданих грантів, державного та муніципального замовлення).

## Розділ 3

# АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

### 3.1. Пріоритетність андрагогічного підходу в освіті дорослих

Необхідність оптимізації навчання дорослих спонукає до постійного пошуку теоретичних і практичних знань, які можуть допомогти повніше зрозуміти дорослого учня та всі умови, необхідні йому для успішного навчання. Наукові дослідження в цьому напрямі почалися на початку ХХ ст., і відтоді ціла низка науковців працюють над поясненням і теоретичним обґрунтуванням різних аспектів навчання дорослих. За цей час розроблено різні моделі навчання дорослих, проте необхідно зазначити, що в їхній основі лежать андрагогічні принципи навчання, визначені провідним американським ученим М. Ноулзом.

Обґрунтована ним андрагогічна модель є найвідомішою в освіті дорослих. Рей Бард, перераховуючи новаторські ідеї андрагогічної моделі М. Ноулза, зазначає, що вона «...можливо, більше, ніж будь-який інший чинник, змінила роль учня в освіті дорослих... Андрагогіка високо цінує життєвий досвід учня і його потребу в самоспрямованості, мотивує учня до навчання, задовольняючи його освітні потреби, залучає учня до вибору змістового наповнення програми та керування навчальним процесом ... Навчання впродовж життя, компетентнісне навчання, самоспрямоване навчання та контрактне навчання – усе це ідеї, пов'язані з андрагогікою, які Малколм втілює у життя й розтлумачив нам» (Bard, 1984).

Андрагогічна модель М. Ноулза (Knowles, 1990) базується на шести визначених ним принципах навчання, що впливають з особливостей дорослого учня: 1) дорослим необхідно знати, у чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримують; 2) доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання; 3) дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання; 4) готовність дорослої людини до

навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею у процесі її розвитку; 5) дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань; 6) мотивація дорослих до навчання зумовлена, переважно, внутрішніми чинниками (с. 57-63).

Приєднуючись до думки Л. Лук'янової (2010) про те, що провідною ознакою моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу, можемо стверджувати, що основні концептуальні особливості андрагогічної моделі М. Ноулза полягають у тому, що дорослий учень, завдяки рисам, які відрізняють його від дитини, є суб'єктом навчання і відіграє провідну роль на всіх етапах навчального процесу: створення сприятливого навчального середовища; визначення освітніх потреб; формулювання мети навчання; його планування; реалізації процесу навчання; оцінювання його результатів.

З подальшим розвитком досліджень у галузі освіти дорослих ученими обґрунтовано інші моделі й теорії, які пояснюють навчання в дорослому віці. Однією з найбільш відомих є модель П. Кросс (Cross, 1981), яку вона називає «Характеристики дорослих як учнів» («Characteristics of Adults as Learners – CAL») і в основі якої лежать дві змінні величини – особистісні характеристики, які стосуються учня, й ситуаційні характеристики, що стосуються умов, у яких відбувається навчання. До перших належать фізіологічні, психологічні й соціокультурні характеристики, зокрема, самосвідомість учнів, які змінюються у процесі набуття зрілості та з якими П. Кросс (Cross, 1981) пов'язує їхню готовність до навчання, здатність здійснювати самоспрямоване навчання. Щодо ситуаційних характеристик, то науковець виокремлює дві з них, що кардинально відрізняють умови навчання дорослих від умов навчання дітей: по-перше, дорослі, зазвичай, навчаються на основі часткового завантаження (part-time learning); по-друге, вони, як правило, роблять це добровільно. Будуючи свою модель, П. Кросс (Cross, 1981) враховує сучасні дослідження в галузі геронтології та освіти дорослих, зокрема ті, що стосуються проблем залучення учнів до процесу навчання, мотивації тощо.

Інша відома теорія навчання дорослих була обґрунтована Г. МакКласкі (McClusky, 1970), який назвав її теорією допустимої



межі (Theory of Margin). Вона базується на тому, що дорослість – це час росту, розвитку та змін. У цей час доросла людина постійно шукає баланс між кількістю необхідної та наявної в неї енергії. Науковець виводить формулу, за якою цей баланс, або допустима в житті межа (Margin), дорівнює співвідношенню життєвої ноші, чи навантаження (Load), які поглинають енергію, й життєві сили (Power), що дає змогу витримувати це навантаження ( $M = L/P$ ). І життєве навантаження, і життєва сила залежать від зовнішніх чинників. Як стверджує Р. Хіємстра (Hiemstra, 1993), зовнішнє навантаження зумовлене різними життєвими завданнями й обов'язками в сім'ї, на роботі та в громаді. Внутрішнє навантаження зумовлене життєвими очікуваннями людей (наприклад, устремліннями, бажаннями й надіями на майбутнє). Життєва сила поповнюється з таких зовнішніх джерел, як підтримка сім'ї, соціальні й економічні можливості, а також внутрішніх джерел, зокрема, набутих умінь і навичок, досвіду тощо (с. 42). Теорія Г. МакКласкі пов'язана з навчанням, оскільки, щоб упоратися із завданнями у процесі навчання, доросла людина повинна мати певний баланс, або допустиму межу енергії, а відтак вона мусить навчитися суміщати свої численні обов'язки й брак часу. Ця теорія допомагає пояснити зміни у процесі розвитку особистості та зрозуміти зв'язок між розвитком і навчанням (Merriam, & Caffarella, 1999, с. 278).

Серед інших найбільш авторитетних теорій, які пояснюють навчання людей у дорослому віці, – теорія майстерності А. Нокса (Knock, 1980). Вона розглядає мотиваційні аспекти навчання дорослих, і в її основі лежить розуміння того, що зацікавленість у вдосконаленні майстерності сприяє підвищенню мотивації до навчання, спонукає дорослих до активної участі в ньому. Ця теорія розглядає проблеми оцінювання потреб, вибору навчальних ресурсів, визначення мети, реалізації та оцінювання навчальної діяльності.

Ще одна широко відома модель навчання дорослих належить П. Джарвісу (Jarvis, 1987), і в її основі лежить бачення ситуаційної зумовленості навчання, а також розуміння досвіду як основного його чинника. Як зазначає науковець, «усяке навчання починається з досвіду», але лише тоді, коли цей досвід вима-

гає відповідної реакції (с. 63). Як і М. Ноулз та інші науковці, П. Джарвіс обґрунтовує, що навчання відбувається тоді, коли перед людиною постає ситуація (науковець називає її досвідом), до якої вона виявляється неготовою і з якою не може впоратися. За словами вченого, саме ця неспроможність упоратися з ситуацією стає основою навчання, спонукає учня інтуїтивно, без жодного обдумування розпочати його.

Відповідно до теорії П. Джарвіса, досвід невід'ємний від соціального контексту, тобто всі ситуації, які спонукають дорослу людину до навчання, є соціально зумовленими. Залежно від конкретного досвіду (ситуації), людина може діяти різними способами (таких учений налічує дев'ять), і не всі вони приводять до навчання. Ці можливі способи дії П. Джарвіс (Jarvis, 1987) розглядає в ієрархічному порядку й обґрунтовує, що деякі з них, зокрема три тих, які перебувають на найнижчому рівні, – самовпевненість (presumption), ігнорування (non-consideration) та неприйняття (rejection) – не приводять до навчання. Наступних три – дії на рівні підсвідомості (preconscious), практика (practice) та запам'ятовування (memorization) – приводять до нерефлексивного навчання. Останніх три – обдумування (contemplation), рефлексивна практика (reflective practice) та дослідна діяльність (experimental learning) – приводять до рефлексивного навчання, тому вчений називає їх «вищими формами навчання» (с. 27). Таким чином, П. Джарвіс зосереджує основну увагу на навчальній діяльності та соціальному контексті, у якому вона відбувається і яким вона зумовлена.

Важливе значення для розуміння навчання дорослої людини також мають теорії, які доводять, що його визначальним чинником є досвід тих, хто навчається (емпіричні теорії, зокрема, теорія Д. Колба (Kolb, 1984), обґрунтовують важливість критичного осмислення досвіду, системи поглядів, переконань дорослої людини (зокрема, теорія трансформаційного навчання Д. Мезіроу (Mezirow, 1995).

Як ми вже зазначали, успішність процесу навчання дорослих насамперед залежить від того, наскільки він відповідає потребам учнів, тому в корпоративному середовищі процес навчання починається з визначення потреб. Цей етап особливо актуальний,

оскільки лише на основі розуміння навчальних потреб працівників тренери розробляють спеціалізовані програми, значно ефективніші в забезпеченні персоналу всіма необхідними знаннями, уміннями й професійними навичками, порівняно зі стандартними програмами, які можна купити на ринку освітніх послуг. Від правильного визначення навчальних потреб залежать розробка та реалізація процесу навчання, результати навчання та підходи до їхнього оцінювання, виявлення організаційних чинників сприяння чи перешкоджання ефективності навчання. Виокремлюють три способи визначення навчальних потреб (Salas, & Cannon-Bowers, 2001): аналіз основних функціональних обов'язків та необхідних для їхнього виконання компетентностей. Такий аналіз, на відміну від простого опитування працівників щодо їхніх потреб у навчанні, дає змогу точно визначити, чого саме їм необхідно навчитися, та визначити стандарти в навчанні; аналіз організаційних аспектів, який визначає пріоритети в навчанні, готовність організації до здійснення процесу навчання, узгодження навчання зі стратегічними завданнями організації, створення сприятливого навчального середовища; визначення кола осіб, які найбільше потребують навчання. За наявності необмежених ресурсів доцільно навчати всіх працівників, але, якщо ресурси обмежені, навчання повинно, насамперед, надаватися тим працівникам, у яких виявлено найбільшу розбіжність між наявними та необхідними компетентностями.

Перед початком навчання працівників необхідно підготувати до нього. Для цього тренери проводять із ними бесіди й пояснюють, у чому полягає цінність навчання для їхньої роботи, як і чого вони будуть навчатися та яких результатів від них очікують. Наступним етапом після визначення потреб є формулювання мети й завдань навчання, які, відповідно до потреб учнів, можуть стосуватися емоційної (affective), поведінкової (behavioral) та когнітивної (cognitive) сфер (Newstrom, 1975; Simon, & Werner, 1996; Brophy, 1987). Емоційні потреби стосуються ставлень, установок, почуттів та уподобань учнів; поведінкові потреби – набуття умінь та навичок, необхідних для виконання функціональних обов'язків; когнітивні потреби – розуміння змістового наповнення програми.

Досягнення завдань навчання безпосередньо пов'язане з мотивацією працівників до активної участі в навчальній діяльності. Мотивацію тлумачать як спрямованість, зусилля, зацікавленість та наполегливість, які учні виявляють до, впродовж та після навчальної діяльності (Tannenbaum, & Yukl, 1992). Д. Брофі (Brophy, 1987) звертає увагу на внутрішню й зовнішню мотивацію учнів та стверджує, що внутрішня мотивація, завдяки підвищенню інтересу та збільшенню задоволення від навчання, сприяє досягненню завдань, що належать до емоційної сфери. Зовнішня мотивація пов'язана з досягненням завдань, які належать до поведінкової сфери і спрямовані на набуття необхідних професійних навичок та вмінь. Проблема мотивації учня як одного з основних андрагогічних принципів навчання посідає важливе місце в корпоративній освіті. У наш час прийшло розуміння важливості такої мотивації, а також того, що кожен працівник повинен мати свій стимул, і від його ставлення до навчання значною мірою залежить, яких результатів він досягне.

Одне з найважливіших досліджень, які сприяли зміні ставлення компаній до своїх працівників, було здійснене в 1920-х роках Е. Майо (Mayo, 2003), який довів, що мотивацією працівників слугують не лише матеріальні стимули, що поведінка працівників та продуктивність їхньої роботи, насамперед, визначаються соціальними відносинами (social relationships) в колективі та задоволенням від роботи. Його дослідження, відоме під назвою Hawthorne Studies, здійснене на заводі Hawthorne plant компанії Western Electric у Чикаго, знаменувало початок переходу в менеджменті від класичного підходу (classical approach) до підходу з позиції людських відносин (human relations approach), напряму в теорії менеджменту, який розглядає нематеріальні стимули як основний чинник підвищення продуктивності праці.

Учені (Ginsberg, & Wlodkowsld, 2000) стверджують, що для підвищення мотивації працівників до навчання необхідно чотири умови: 1) атмосфера взаємної поваги й підтримки в навчальному колективі; 2) створення позитивного ставлення до навчання; 3) залучення працівників до активної участі у процесі навчан-

ня; 4) допомога їм в усвідомленні цінності навчання й підтримка впевненості у тому, що вони здатні досягати високих результатів.

Дж. Келлер (Keller, 1983) розробив мотиваційну модель ARCS, що передбачає підвищення мотивації працівників до навчання в чотири етапи, які автор визначає як увагу (attention), актуальність (relevance), упевненість (confidence) та задоволення (satisfaction). Мета першого етапу – привернути увагу учня. Для цього необхідно пробудити його інтерес, використовуючи ефект несподіванки та новизни, а також стимулювати допитливість, ставлячи йому складні запитання та формулюючи проблеми, які необхідно розв'язувати.

На другому етапі працівникові необхідно показати, у чому полягає актуальність, доцільність чи необхідність навчання. Для цього Д. Келлер (Keller, 1983) пропонує шість методів під такими назвами: 1) досвід (працівнику необхідно розповісти, яким чином у процесі нової навчальної діяльності будуть використовуватися його навички та вміння, адже найкращих результатів можна досягти тоді, коли навчання будується на знаннях і вміннях, якими він уже володіє); 2) цінність на теперішній час (працівнику необхідно пояснити, яку користь становить для нього навчання на теперішній час); 3) користь на майбутнє (визначити, яку користь зазначена навчальна діяльність може принести працівнику в майбутньому); 4) відповідність потребам (працівник повинен розуміти, яким чином навчання відповідає його потребам); 5) моделювання (працівнику необхідно пояснити, чого від нього очікує тренер); 6) вибір (учням необхідно дозволити використовувати різні методи в навчанні).

Третій етап моделі спрямований на підтримку впевненості працівників у своєму успіху, адже відчуття контролю за своєю навчальною діяльністю значно покращує її результати, а відчуття неможливості досягнення мети навчання, навпаки, виступає чинником демотивації. І, нарешті, останній етап підвищення мотивації повинен забезпечити у працівника почуття задоволення від навчання та його результатів, розуміння того, яку користь він отримає від набутих знань та вмінь. Отже, мотивація важлива на етапі підготовки до навчальної діяльності, під час навчання та

в ході закріплення його результатів на робочому місці – під час виконання службових обов'язків, а отже, її необхідно підвищувати на всіх етапах процесу навчання в організаціях.

Ефективність цього процесу значною мірою визначається належною організацією решти його етапів, які відбуваються після визначення освітніх потреб, зокрема, планування та реалізації, пов'язаних із вибором форм, методів, засобів та умов навчання. Р. Ноу й Д. Колкіт (Noe, & Colquitt, 2002) визначили характеристики ретельно розробленого процесу навчання: учні розуміють мету, завдання та очікувані результати; зміст важливий для учнів, а приклади, вправи та завдання безпосередньо пов'язані з їхньою роботою; учні забезпечені всіма необхідними засобами навчання; учні навчаються в безпечному навчальному середовищі; отримують зворотний зв'язок від тренерів, спостерігачів, колег, а також за допомогою засобів оцінювання результатів, що містяться в самих завданнях; учні мають змогу спостерігати один за одним та співпрацювати один з одним; навчальна програма ефективно координується.

Ретельно розроблена стратегія навчання дає змогу, по-перше, передавати учням інформацію, яку їм необхідно знати; по-друге, демонструвати їм моделі бажаної поведінки, психологічні установки; по-третє, закріплювати необхідні знання, уміння та навички; по-четверте, забезпечувати зворотний зв'язок, завдяки якому учні можуть порівнювати свої успіхи з успіхами інших, а отже, розуміти, у яких напрямках слід удосконалюватися (Salas, & Cannon-Bowers, 2001). Важливим завершальним етапом процесу навчання в корпораціях є оцінювання результатів (training evaluation), що дає змогу компаніям визначати ефективні й неефективні сторони його організації та, відповідно, вносити необхідні зміни й корективи з метою подолання недоліків. К. Крейгер та ін. (Kraiger, Ford, & Salas, 1993) тлумачать оцінювання результатів як систематичний збір даних, які дають відповідь на запитання про те, чи вдалося досягти мети навчання і чи досягнення цієї мети привело до підвищення ефективності праці. Науковці, зокрема, зазначають, що навчання – це багатовимірне поняття, яке містить емоційну (affective), поведінкову (behavioral) та ког-

нітивну (cognitive) складові, отже, питання про те, чи досягнуто мети навчання, передбачає вимірювання різних видів результатів, а саме змін в обсязі знань працівників (чи він збільшився), у їхній кваліфікаційній поведінці (skilled behavior) (чи підвищився рівень володіння професійними навичками й уміннями), у самоефективності (self-efficacy) (чи відбулися позитивні емоційні зміни).

З-поміж різних способів оцінювання результатів найбільш поширений метод ієрархії Кіркпатріка (Kirkpatrick's hierarchy) (Kirkpatrick, 1994), розроблений у середині минулого століття у відповідь на практичні потреби корпоративного середовища. Д. Кіркпатрік (Kirkpatrick, 1994) запропонував послідовне оцінювання навчальних програм на чотирьох «рівнях» за допомогою визначення таких параметрів: реакцій учнів (наскільки працівникам сподобалося навчання); рівня їхніх знань (засвоєних принципів, фактів, навичок та вмінь); поведінкових змін (які стосуються роботи і є результатом навчання); результатів навчання (очевидних його наслідків, наприклад, зростання прибутків, зменшення кількості помилок тощо).

У контексті дослідження андрагогічних засад навчання дорослих на окрему увагу заслуговує розгляд такого важливого його аспекту, як самоспрямоване навчання (self-directed learning) працівників, оскільки, особливо з розвитком електронного навчання, практика самостійного планування й реалізації працівником процесу свого навчання набуває все більшого поширення. Самоспрямоване навчання – один із «ключових елементів, на яких базується андрагогічна модель» (Knowles, 1984, с. 420). Воно здійснюється на основі андрагогічних принципів і розглядається провідними науковцями в освіті дорослих, зокрема М. Ноулзом (Knowles, 1975), С. Брукфілдом (Brookfield, 1982), Р. Брокетом і Р. Хіємстрою (Brockett, & Hiemstra, 1991), Ш. Мерріам і Р. Каффареллою (Merriam, & Caffarella, 1999) як процес, у якому учень бере на себе основну відповідальність за визначення своїх потреб у навчанні, формулювання мети, планування, реалізацію та оцінювання навчальної діяльності. Як свідчать результати досліджень А. Тафа (Tough, 1979), одного з перших дослідників цього напрямку, коли дорослі беруться вивчати щось самостійно (без

учителя), вони надзвичайно самоспрямовані, оскільки навчання в дорослому віці невід'ємне від розвитку самоспрямованості та незалежності учня («дорослі мають глибоку психологічну потребу бути самоспрямованими») (Knowles, 1980, с. 43).

Отже, цілком природно, що сучасні компанії вимагають від своїх працівників високого рівня самоспрямованості, і, хоча змістове наповнення програми чи курсу визначається відповідними структурами компанії, учні мають змогу вивчати матеріал самостійно, у зручному для себе режимі й темпі. Тренери можуть виступати в ролі фасилітаторів, зокрема оцінювати досягнення учнів чи відповідати на запитання, проте вони не здійснюють викладання у традиційному розумінні й не контролюють процес навчання, який спрямовується самим учнем. Так, С. Боєр і Б. Ламберт (Boyer, & Lambert, 2008) наводять приклад самоспрямованого навчання працівників служби збуту, яке може передбачати читання газет та інших публікацій у сфері торгівлі, розмови з експертами, пошук інформації в Інтернеті тощо. Для самоспрямованого навчання компанія може забезпечувати працівників служби збуту базами даних, навчальними курсами, семінарами, проте відповідальність за навчання покладається на працівників. Компанії організують семінари з підготовки до самоспрямованого навчання, самоуправління тощо (Ное, 2010).

Організація процесу самоспрямованого навчання здійснюється за такими основними етапами: 1) аналіз основних функціональних обов'язків та необхідних компетентностей для визначення основної мети навчання; 2) написання особистісно орієнтованих завдань, що випливають з мети. Оскільки немає викладача, завдання повинні бути дуже детальними й зазначати, яка інформація є важливою, що учень повинен, які знання, вміння й навички повинен опанувати; 3) розроблення змісту навчально-методичного комплекту (у формі текстів, відео тощо), а також визначення засобів його передачі (у паперовому вигляді чи з допомогою комп'ютерних та Інтернет-технологій); 4) розбивка змісту на невеликі блоки, що містять завдання, які необхідно виконати, засоби оцінювання учнем результатів свого навчання та тренувальні вправи; 5) розробка пакету оцінювання, що складається з оцінювання успіхів



учня та оцінювання самого навчально-методичного комплексу, яким він користувався, з погляду його доступності, зручності, сучасності, функціональності (Warr, & Bunce, 1995; Hatcher, 1997; Noe, 2010). Широке використання самоспрямованого навчання в освіті дорослих пояснюється різними чинниками. По-перше, за результатами досліджень, люди, які беруть на себе ініціативу у своєму навчанні, засвоюють матеріал краще і в більшому обсязі, ніж ті, хто пасивно чекає, доки їх навчать. По-друге, воно сприяє розвитку здатності людини приймати рішення, виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за своє життя. Але найважливіше те, що воно запобігає «майбутньому шоку», пов'язаному з тим, що «ми вступаємо в дивний новий світ, єдиною стабільною ознакою якого буде швидка зміна» (Knowles, 1975, с. 15).

На основі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що ефективність навчання та розвитку персоналу в американських компаніях забезпечується дотриманням принципів навчання, які ми класифікували як загальні, андрагогічні та спеціальні. До загальних принципів, що є визначальними в організації процесу навчання, належать: принцип науковості, відповідно до якого факти, положення, закономірності, що вивчаються, повинні бути науково обґрунтованими; принцип системності, що передбачає системність у роботі всіх суб'єктів процесу навчання; принцип свідомості й активності, який відображає осмислений, свідомий, творчий підхід працівників компаній до опанування знань; принцип інтеграції теорії і практики, який ґрунтується на об'єктивних зв'язках між наукою і виробництвом; принцип випереджального навчання, за яким рівень компетентності працівника повинен випереджати поточні потреби виробництва.

В основу андрагогічних принципів покладено особливості навчання дорослої людини. Це: принцип пріоритетності самостійного навчання, який забезпечує можливість самостійного опанування навчального матеріалу; принцип актуалізації результатів навчання, який передбачає невідкладне використання в роботі знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання; принцип варіативності, відповідно до якого вибір змісту й технологій навчання визначається віковими особливостями учнів, їхніми індивідуальними здібностями та рівнем розвитку, профілем навчання; прин-

цип гнучкості, який передбачає різноманітність форм навчання, їхню гнучкість у реалізації освітнього процесу дорослої людини в умовах сучасного виробництва; принцип контекстності навчання, що забезпечує зв'язок набутих теоретичних знань із професійною діяльністю того, хто навчається; принцип елективності, який означає, що учень має певну свободу вибору мети, змісту, технологій, ресурсів, часу, тривалості й місця навчання; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який передбачає активну співпрацю того, хто навчає, з тим, хто навчається, їхні партнерські стосунки, рефлексивний підхід до навчальної діяльності (Литовченко, 2017, с. 330).

На думку І. Литовченко (2017), існують і спеціальні принципи, які враховують спрямованість навчання на досягнення мети. Наприклад, у корпоративному навчанні такими принципами є: принцип єдності бізнесового та освітнього середовища, оскільки саме бізнес формує той соціокультурний простір, який є зоною взаємодії суб'єктів освітніх процесів; принцип корпоративності, який наголошує на відданості інтересам корпорації; принцип комплексності, який відображає взаємозв'язок та взаємодоповнюваність корпоративного навчання й розвитку організації; принцип проактивності, який розглядає навчання як свідомий процес, що передбачає проектування організаційних змін з метою передбачення змін зовнішнього середовища; принцип інноваційності, який забезпечує використання інноваційних підходів і технологій, орієнтацію на постійне їх удосконалення і розвиток (Литовченко, 2018, с. 330-301).

Ці принципи тісно пов'язані та взаємозумовлені, з їх урахуванням здійснюється освітній процес: від визначення освітніх потреб до розроблення спеціалізованих навчальних програм, реалізації їх та оцінювання їхніх результатів. Отже, організація процесу навчання дорослої людини базується на андрагогічних засадах. Завдяки своїй самосвідомості, здатності до самоспрямованого навчання, багатому життєвому і професійному досвіду, внутрішній мотивації, практико-орієнтованому підходу до навчання, дорослі учні є активними суб'єктами процесу навчання на всіх етапах його організації та реалізації.

### 3.2. Диверсифікація змісту освіти дорослих у зарубіжних країнах

Проблема змісту освіти, взагалі, й освіти дорослих, зокрема, є однією з важливих аспектів зарубіжної педагогіки, оскільки від неї залежить ефективність функціонування не лише системи освіти, а й суспільства в цілому, оскільки, виконуючи функцію відтворення людської цивілізації, забезпечує розвиток набутих культурних цінностей, виступає двигуном суспільних змін. Водночас, зміст освіти є історичної категорією, своєрідною моделлю підготовки людини у відповідності до існуючих вимог суспільства. Зауважимо, що зміст освіти дорослих орієнтується не лише на запити суспільства, її орієнтиром є особистісні потреби дорослої людини.

Академік С. Гончаренко (1997) зміст освіти розуміє «як систему знань, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки» (с. 137).

Як зазначає І. Лернер (1983), зміст освіти – це той соціальний досвід, який засвоюється конкретною особистістю і, переломлюючись через внутрішній світ особистості, стає суб'єктивним. Звідси структура змісту освіти містить такі компоненти, як: система знань про суспільство, природу, способи діяльності; досвід практичної діяльності (інтелектуальні та практичні уміння і навички, які складають основу певних видів діяльності); досвід творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; досвід ціннісного ставлення людини до навколишнього світу (рис. 3.2.1).

Наші розвідки переконують, що в освіті дорослих великого значення у змісті освіти набувають: апеляція до особистісних цінностей дорослого; обґрунтування значущості матеріалу, який вивчається; наповнення змісту знаннями, які є важливими для соціальної і професійної практики дорослого, для сфери його інтересів. З огляду на наукові джерела визначаємо, що дорослий учень сприймає і приймає лише цікаву і значущу для нього інформацію. Тільки тоді він співвідносить її зі своїм життєвим досвідом у процесі навчання, а зміст набуває соціальної адаптації.



Рис. 3.2.1. Структурні складові змісту освіти

Нами було встановлено, що на формування змісту освіти дорослих поряд з філософією прагматизму Дж. Дьюї, мають вплив філософії гуманізму, когнітивізму і технократизму. Проте, на формування змісту неформальної освіти дорослих суттєвий вплив має філософія неопрагматизму, яка є підґрунтям концепції прогресу, розвитку творчого потенціалу дорослої людини через пізнання соціального досвіду та залучення до нього. Тоді, за Дж. Брунером, визначальним стає критерій значущості знань при відборі змісту освіти (Brookfield, 1987). Прикметною ознакою змісту освіти є її двоїста сутність: зміст освіти розглядається як соціальний досвід (який подано у програмах і підручниках) і діяльність того, хто навчається з використання цього досвіду, і того, хто навчає. Це слугувало основою розробки курикулумів у освітніх інституціях освіти дорослих у розвинених країнах. Аналіз наукової літератури показав, що, по-перше, зарубіжними дослідниками приділяється достатня увага проблемі курикулуму; по-друге – не існує єдності науковців у визначенні сутності поняття «курикулум». Причому, кількість підходів постійно збільшується. Так, якщо у 80-х роках ХХ ст. нараховувалося понад 27 визначень поняття «курикулум»,

то сьогодні вчені вже виокремлюють приблизно 100 визначень (Smith, 1999), які відображають різні педагогічні теорії і етапи розвитку педагогічної науки.

Найбільш визнаними є розуміння курикулуму як «вибір основного культурного фрагменту» (Lawton, 1973), що відповідає змісту освіти; «увесь діапазон освітньої практики чи навчального досвіду» (Griffin, 1982); уся навчальна діяльність, що планується і здійснюється закладом, незалежно від способу (групового чи індивідуального) та місця (у навчальному закладі чи поза ньому) реалізації (Kerr, 1969); навчальний досвід, який набуває той, хто навчається у навчальному закладі; сукупність навчальних процесів і навчального досвіду, через які проходить той, хто навчається (широке значення; набір нормативних документів, у яких вказуються основні дані стосовно навчального процесу і навчального досвіду, які навчальний заклад надає учню (вузьке значення). Цей набір, зазвичай, називають формальним чи офіційним курикулумом (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

На думку А. Роджерса (Rogers, 2010), курикулум складається з таких складових, як: філософська система поглядів (частина курикулуму, яку засвоюють ті, хто навчається, і яка залежить від позиції того, хто навчає); середовище, де відбувається навчання (кімната, меблі, освітлення тощо) і психологічна атмосфера на занятті; зміст – матеріал, який повинен бути засвоєний; події – види діяльності, до яких залучаються ті, хто навчається; оцінка – тести і екзамени, різні методи для одержання зворотного зв'язку.

Слушним є розгляд курикулума П. Джарвісом (Jarvis, 2004) у чотирьох аспектах: курс навчання, коли відбувається навчання малої групи у навчальному закладі; програма навчання, коли відбувається навчання великої групи в навчальному закладі; зміст учіння – загальний зміст, який фактично засвоюють ті, хто навчається у освітньому закладі; самоспрямоване навчання чи навчання у малій групі – те, що засвоює кожний, хто навчається при роботі над своїм проектом. Ми згодні з О. Топорковою (2008), що ці підходи до розуміння курикулуму не є взаємовиключними, оскільки, курс навчання є складовою програми навчання, а самоспрямоване учіння є частиною загального змісту навчання.

Вважаємо за доцільне привести основні напрями у розвитку сучасного визначення «курикулума»: розширення поняття курикулуму від визначення цілей освіти та проєктування змісту до відбору дидактичних методів і технологій, що необхідні для формування і розвитку особистості; стиснення поняття «курикулум» до системи одиниць (модулів) змісту, що відповідає певним цілям; розробка курикулума від дій, які відбуваються у певному порядку (мета, зміст, технологія, оцінка, зворотний зв'язок) до планування відповідної політики у галузі підготовки педагогічних кадрів); розгляд курикулуму з точки зору менеджменту (педагогічна інфраструктура, система ситуацій і взаємодій, які сприяють досягненню цілей); орієнтація курикулуму на освітню парадигму інтеграції (у межах одного предмету, міжпредметної, транспредметної) (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

Наші розвідки засвідчують, що доречно курикулум розглядати як цілісний процес взаємодії викладача та студента через зміст освіти, як рух від цілей освіти до її результатів. Проте у США здебільшого використовують визначення поняття «курикулум» у двох значеннях – вузькому (курикулум – це навчальна програма, курс навчання, навчальний план) і широкому (курикулум – це сукупність цілей, змісту освіти (планів, програм, підручників, посібників, тощо), методів навчання).

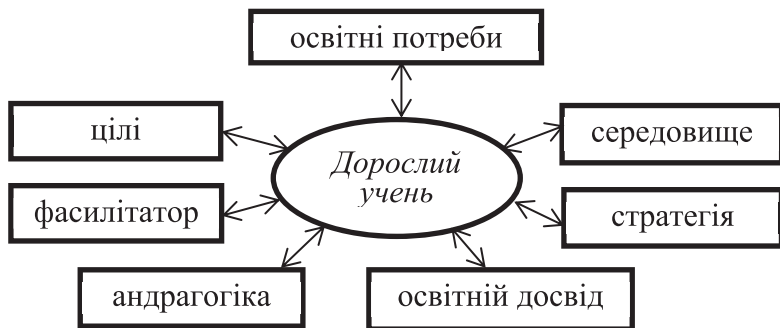
Нами було встановлено, що курикулум може бути різних типів, а саме: рекомендований (*recommended curriculum*), що встановлюється експертами з певної галузі; записаний (*written curriculum*), який розробляється штатом, коледжем, учителем; забезпечений (*supported curriculum*) – програма навчання забезпечена додатковими навчальними матеріалами: посібниками, підручниками, мультимедійними ресурсами тощо; перевірений (*tested curriculum*), який утілюється через тестування, яке здійснюється штатом, коледжем; курикулум, що викладається, тобто той зміст навчання, який дійсно викладається вчителем; вивчений (*learned curriculum*), який відображає практичний результат, тобто те, чому навчилися студенти; прихований (*hidden curriculum*), яким оволодівають завдяки перебуванню в навчальному закладі з відповідною культурою і атмосферою; нульовий (*neіsnуючий*) чи

вилучений (заборонений) (*excluded curriculum*) – той, який дозволяється вилучати з навчальної програми навмисно чи ненавмисно. Вважається, що він є «могутнім через відсутність» (Клепко, 2006, с. 163).

У контексті нашого дослідження привертає увагу курикулярна дидактика, що обґрунтована Р. Тейлором (Tyler, 1999). Ним сформульовані завдання, які повинен вирішувати курикулум, (визначення освітніх цілей; виокремлення освітнього досвіду; шляхи організації освітньої діяльності; оцінювання досягнутих цілей) та кроки в оцінюванні ефективності курикулуму (діагностика освітніх потреб; визначення завдань; відбір навчального матеріалу змісту освіти та навчальних вправ; організація змісту освіти; обґрунтування засобу оцінювання та шляхів впровадження контролю результатів).

У контексті вивчення змісту освіти дорослих привертає увагу теорія курикулуму М. Сміта, який акцентував на значенні «прихованого курикулума». Прихований курикулум вчений розглядає як «неформальні повідомлення, що передаються тим, хто навчається, через контекст навчального закладу, а також через структуру і зміст навчальних програм» (Smith, 1999). На думку американських учених курикулуми закладів неформальної освіти дорослих мають певні відмінності від курикулумів закладів формальної освіти, що пов'язано з безпосередньою участю дорослих учнів у його розробці, реалізації і оцінюванні, необхідністю врахування особливостей навчання дорослих, впровадження андрагогічної моделі навчання. Враховуючи особливості освіти дорослих, А. Кроплей (Cropley, 1980) виокремлював три типи курикулумів: для навчання, для роботи, для життя. Для усвідомлення структурно-функціональної сутності курикулуму освіти дорослих у розвинутих країнах, вважаємо за доцільне заактуалізувати на чинниках, які детермінують їх розроблення. Слушною є думка Дж. Томпсона (Thompson, 1995), який такими чинниками вважає «педагога», «дорослого учня» і «середовище».

Привертає увагу підхід Г. Сквайреса (G. Squires, 1987), який провідним чинником, що впливає на формування курикулума, вважає дорослого учня (рис. 3.2.2).



*Рис. 3.2.2. Чинники, що впливають на формування курикулума неформальної освіти дорослих*

Як переконують результати наших досліджень, в освіті дорослих зарубіжних країн виокремлюють три моделі курикулуму: соціально-психологічну, модель ліберальної освіти, модель Бхола – основного інтерфейса. На думку П. Фрейре (Freire, & Shor, 1987), соціально-психологічна модель курикулуму акцентує на соціальних і політичних аспектах змісту освіти, які є надзвичайно важливими у неформальній освіті дорослих. Він вважає, що навчальна програма повинна містити дві складові: тематичне дослідження і безпосередньо програму. Тематичне дослідження розглядається як процес, який дозволить відчутти зв'язок із соціальною дійсністю та проблемами суспільства.

Курикулярна модель ліберальної освіти зазвичай використовується у курикулумі університетів для дорослих, освітній асоціації робочих (WEA) тощо. Метою такого курикулуму, на думку Мезіроу (Mezirow, 1985), є «перспективне перетворення», що «викликає бажання пізнавати». П. Джарвіс (Jarvis, 2004) підкреслює, що такий курикулум дає можливість здійснювати освіту вільної людини, «освіту вільного розуму».

Модель Бхола чи модель ядра/інтерфейса розвитку курикулуму у неформальній освіті складається з двох складових: ядра, яке містить цілі, стратегії і оцінки; інтерфейсу, до якого входять визначення освітніх потреб дорослої людини, соціальна та методична підтримка. Інтерфейс є додатковим по відношенню до ядра



моделі (Bhola, H.S., & Bhola, J.S., 1980). Зактуалізуємо на тому, що виокремлені моделі курикулуму з неформальної освіти дорослих у США тісно пов'язані між собою.

У той же час, при розробленні курикулуму освіти дорослих, може бути використано системний підхід, який є провідним у розробці курикулума з формальної освіти. Водночас необхідно враховувати такі специфічні характеристики курикулуму з освіти дорослих, як контекстність та клієнтоорієнтованість, ситуативність у виборі методів і форм навчання. Наші розвідки переконують, що у базовій освіті дорослих та освіті дорослих для професійного розвитку здебільшого використовують інтегрований курикулум, який дозволяє вибудовувати логічні зв'язки між різними предметами, різними галузями знань, формувати систему знань.

Дослідники обґрунтовують три рівні інтеграції курикулума: тематичну, інтеграцію на рівні знань і таку, що ініційована тим, хто навчається (Burton, & Middlewood, 2001 Kelly, 2004). Розробка інтегрованого курикулуму в освіті дорослих розглядається теоретиками і практиками як посилення взаємозв'язку академічного знання із професійно-орієнтованими знаннями і навичками, що забезпечує контекстність навчання, підвищує мотивацію до одержання академічних знань (Bailey, & Matasuzuka, 2003). Водночас, інтегрований курикулум має великий потенціал щодо залучення дорослої людини з низьким рівнем освіти і рівнем професійної підготовки до неперервного навчання відповідно до його потреб, у відповідності з вимогами ринку праці.

Наші розвідки засвідчили, що науковці вирізняють декілька підходів до розробки освітніх програм. Так, С. Тухі (Toohey, 1999) у своєму дослідженні «Переконання, цінності і ідеології в розробці навчальних курсів» виокремлює п'ять підходів: традиційний (заснований на дисципліні). Розробляє програму викладач; при відборі змісту освіти особлива увага приділяється широкості знань, а пріоритет надається абстрактним і теоретичним знанням; переважає лекційна форма навчання; виконавча (заснований на системах). Мета: формування виконавця. Розробляє програму викладач, інтереси студента не враховуються; технологія навчання максимально формалізована (наприклад, програмоване навчання),

студенти слідуєть вибраному та запланованому шляху; когнітивний. Мета: розвиток процесів мислення. Критерієм відбору змісту освіти є можливість змісту розвивати (тренувати) інтелектуальні уміння; основним засобом викладання є питання; суспільно значущий. Цінується здатність того, хто навчається до соціальної дії (усвідомлення труднощів суспільства і бажання приймати участь у їх вирішенні); мета: розвиток дослідницьких навичок, незалежних суджень і навичок ефективної роботи з людьми; критеріями відбору змісту освіти є його актуальність у повсякденному житті; зазвичай зміст систематизується навколо наукових досліджень, проєктів; емпіричний (заснований на особистісній значущості). Цінується свобода того, хто навчається, і його особистісне становлення. Студенти самостійно визначають власні освітні цілі. Враховується попередній і набутий досвід студентів. Процес розробки програми передбачає співпрацю студента і викладача, де викладач – помічник в реалізації складених студентами програм.

Розглянемо особливості змісту формальної освіти дорослих на прикладі Австрії, в якій особлива увага приділяється школам для працюючих. Школи для працюючих, з одного боку, дозволяють випускникам наздогнати освіту в загальноосвітніх школах, а також професійно-технічних училищах та технікумах у зрілому віці, з іншого боку, вони пропонують особам із завершеною професійно-технічною освітою (успішне завершення навчання або професійного навчання) можливість підвищення кваліфікації. Навчальні пропозиції для зайнятого населення по суті відповідають структурі форми школи, а також згідно з освітніми цілями адаптовані до відповідних видів шкіл. Тематичні області, які стосуються вищих навчальних закладів, є ідентичними і охоплюють технічно-виробничі, комерційні, а також економічно-професійні сфери.

Кількість середніх шкіл у 2000 р. для працюючих була такою: загальноосвітня повна середня школа: 482 (3449 студентів), професійно-технічні училища: 1255 (7781 учнів), коледжі (передумова для зарахування – іспит): 1035, і підвищення кваліфікації (від середнього кваліфікаційного рівня до професійно-технічного училища): 678. При професійно-технічних училищах існують спеціальні форми для освіти дорослих у технічно-виробничій

сфері (школи ремесла, будівельні школи), які показують значний кількісний показник. Комерційні училища показують порівняно скромні випускні показники. У загальноосвітньому секторі пропонують підготовку до зовнішніх іспитів такі приватні установи, як асоціації освіти дорослих. Це платні пропозиції.

Інші освітні пропозиції без відриву від виробництва: а) професійно-технічні училища у сфері охорони здоров'я та соціальної допомоги представляють професійно-технічні училища відповідно до закону про шкільну організацію або закону про медичну допомогу і кваліфікуються для догляду та допоміжних професій; б) коледжі – теоретична та практична підготовка професійно-технічного училища педагога відповідного вищого навчального закладу або вищого навчального закладу педагогічної освіти, або освіти вихователя; в) академія соціальної роботи для зайнятого населення (в деяких випадках вони вже перетворені на заочну форму навчання) має на меті допомогти працюючим і зацікавленим в освіті отримати диплом соціального робітника і таким чином здійснювати кваліфіковану діяльність у сфері громадського та приватного добробуту (догляд за молоддю, догляд за літніми людьми, реабілітація, допомога ув'язненим тощо); г) спеціальні навчальні курси на базі професійно-технічних училищ з часу передачі із закону про шкільну організацію в часткову правоздатність в останні роки значно втратили своє кількісне значення.

Тривалий час в Австрії існує можливість доступу до вищої освіти для осіб, які не склали випускний іспит, за допомогою іспиту про допуск до навчання. Але це не вважалось достатнім варіантом, зокрема соціальними партнерами. Крім того, освітній шлях викладання повинен бути сформований більш привабливо. Рішення молоді завершувати професійно-технічну освіту за дуальною системою до 1997 р. було пов'язано з наслідком, при якому бажання або необхідність доступу до вищої освіти або інших причин, які пов'язані з іспитом на отримання атестату зрілості, доскладати всі предмети вищої школи. Вже давно існуючий іспит про допуск до навчання, попередник якого, між іншим, з 1945 по 1986 мав назву «Іспит на атестат зрілості по професії», хоча і відкритий принципово для вступників до навчання або профе-

сійно-технічних училищ, але пропонує лише обмежений доступ до післясередньої або третичної освітньої сфери і не передає жодних фахових кваліфікацій у вузькому сенсі. (Детальніше про іспит про допуск до навчання див. витяг Австрійські вищої школи як установи для освіти дорослих – Іспит про допуск до навчання). Майбутній розвиток, особливо між іспитом на атестат зрілості по професії та іспитом про допуск до навчання, ще не визначено.

У вересні 1997 р. в силу вступає Закон про іспит на атестат зрілості з професії (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 1997). З того часу існує можливість, на основі набутих на практиці в рамках здійснюваної професійної діяльності знань, скласти іспит на атестат зрілості по професії. Це є можливим для осіб зі складеним іспитом на отримання кваліфікаційного розряду, випускників з трьохрічним професійно-технічним училищем, а також випускників медичних училищ або шкіл, навчання в яких триває 30 місяців для медично-технічної служби і згідно з доповненням до Закону, яке 1 вересня 2000 р. вступило в силу, також для випускників сільського і лісного технікуму зі складеним кваліфікаційним іспитом. Іспит на атестат зрілості по професії є еквівалентним іспиту на атестат зрілості у середніх школах, що дає змогу навчатися в австрійських університетах та вищих спеціальних навчальних закладах, а також відвідувати коледжі і, принаймні, вважається виконанням вимог до зарахування до вищої служби. Іспит на атестат зрілості з професії, а також набуті у професійному житті знання вперше в Австрії були прирівняні формально до академічно-теоретичних знань.

Іспит на атестат зрілості по професії складається з чотирьох частин: німецька, математика і іноземна мова за вибором абітурієнта як частина загальної освіти, а також спеціальність з професійною практикою. Іспит з обраної спеціальності на даний момент відміняється для осіб з іспитом на отримання ступеня магістра, завершеною школою ремесла або трьохрічною вищою академією. Згідно з останнім доповненням відміняється іспит зі спеціальності для всіх осіб, які за змістом, формою іспиту, тривалістю іспиту та рівнем склали еквівалентний іспит. До них, наприклад, відносяться іспити на отримання ступеня магістра, випускний

іспит школи ремесла і щонайменше двохрічна WIFI – вища академія, додатково випускний іспит будівельного училища, диплом з охорони здоров'я та догляду за хворими, кваліфікаційні іспити для вихователів дитячого садка, посвідчення про кваліфікацію та конкретні іспити зі спеціальності (для аудиторів), а також іспит на отримання кваліфікаційного розряду про чотирьохрічну освіту, якщо вона є з відзнакою. Також було прийнято, що іспит з обраної іноземної мови може бути відмінено в разі придбання конкретного сертифікату, закріпленого у постанові. Так само визнаються уже складені частини іспиту на зрілість, а з вересня 2000 р. також частини випускного іспиту середньої школи, академії соціальної праці, академії у значенні Закону про навчання, спеціальності у вищій школі або університеті, якщо вони відповідають змісту і тривалості вимог іспиту на атестат зрілості по професії.

Іспит на атестат зрілості по професії є в принципі зовнішнім іспитом. Проте Закон про іспит на атестат зрілості передбачає, що іспити також у визнаних міністерством науки, освіти і культури спеціальностях, які пропонуються установами освіти дорослих і таким чином не є частиною публічної освітньої системи, можуть бути прийнятими. Це також відображає новизну в австрійській системі освіти (Schlögl, & Klimmer, 2001).

Для того, щоб самостійно займатися професією або торгівлею, необхідно мати професійні і частково комерційно-правові знання. Вони підтверджуються шляхом закінчення та здобуття відповідної спеціальності у вищому та середньому професійно-технічному училищі, коледжі, університеті, майстер-школах, майстер-класах, училищах будівництва та шляхом різноманітної довготривалої професійної діяльності. Для людей з кваліфікацією магістерський іспит в комбінації з підприємницьким іспитом (комерційно-юридичний іспит) призводить до кваліфікації у професії. Завершення майстер-школи заміняє технічну частину магістерського іспиту. Відповідно до вимог, які поставлені кандидатам при магістерському іспиті у положенні про іспити для магістрів, потрібно дотримуватися, і вони враховуються також за годинами практики і відповідною підготовкою.

Тривалість підготовки до магістерського іспиту та іспиту на здобуття кваліфікації залежить від форми організації (денна або

без відриву від виробництва) і відповідно до них є різною. Тривалість досягає від трьох до шести місяців. Частково пропонуються денна форма та форма без відриву від виробництва (вечірня або в суботу). Особливу форму майстер-школи без відриву від виробництва пропонує чисто учнівська післядипломна освіта для осіб із завершеною професійною-первинною освітою у технічно-промисловій галузі, і є поруч з вищими навчальними закладами та вищими професійними школами для дорослих третьою за величиною освітньою сферою у технічно-промисловій шкільній освіті. На противагу вищенаведеним школам для зайнятого населення, які в більшій мірі відображають громадські школи і є безкоштовними (як денна форма), представники майстер-шкіл, за винятком деяких, не є громадськими. Це здебільшого соціальні партнери, їхні навчальні установи або приватні партнерські організації. У цих організаціях стягується плата.

Отже, австрійський ландшафт шкіл для дорослих формується, передусім, великою частиною працюючих студентів. В літньому семестрі 2002 р. майже дві третини всіх студентів під час лекцій складало працююче населення (приблизно половина постійно і 18% періодично). Зі збільшенням віку частка робочого населення зростає. З 12 семестру частина працюючих охоплює 80%. Стосовно групи осіб, які поруч з професійною діяльністю можуть використовувати регулярні навчальні пропозиції університету, такі, як пропозиції стосовно подальшої освіти, немає ніяких даних. Стосовно віку першого допуску, для об'єктивного звіту підходить вікова група 25-річних і старших осіб.

На основі відносно високої участі зайнятого населення у навчанні в університетах ці університети вже довгий час мають у звичайному навчальному процесі «функцію подальшого навчання». Проте, в університетах Австрії немає формальних спеціальностей для працюючих на відміну від багатьох інших країн. Тому у відповідних порівняльних статистиках не вказується показник стосовно Австрії. Особливо форма – цикл лекцій – інформує широку громадськість про новітні наукові відкриття/розвиток. Виходячи з цього, університети, інститути або викладачі пропонують коротке і багатосеместрове подальше навчання. Мова йде про курси

подальшої наукової освіти та про університетські курси, які орієнтуються на випускників і інше робоче населення та існують на платній основі.

Університети як основні освітні установи, які спрямовані на наукову освіту, в даний час пропонують підготовку та підвищення кваліфікації переважно на університетських курсах (ULG) (курси для аспірантів, а також курси для осіб з іншими вимогами до вступу), які відображають також вечірні, блокові та вихідні пропозиції. У 2002 р., за даними UniStG, на платній основі було запропоновано 362 університетські курси. У зимовому семестрі 2001 р. на університетських навчальних курсах зареєструвалося 7697 студентів, з них 1 865 (24%) – у Дунайському університеті міста Кремс (DUK) (BMBWK, 2002).

Іспит на атестат зрілості як передумова до вступу для подальшої освіти може замінити фаховий допуск до навчання в формі іспиту на допуск до навчання. Іспит на допуск до навчання може складатися в університетах, художніх університетах, вищих спеціальних школах, медично-технічних академіях, академіях акушерів, інших академіях (педагогічних, для соціальної роботи), коледжах (освітні процеси, які пропонують компактний фаховий зміст професійно-технічних вищих шкіл). Іспит про допуск до навчання згідно із законом про допуск до навчання заміняє іспит на атестат зрілості разом з можливими додатковими іспитами як передумову до вступу до відповідного університету. Подальше навчання проводиться за діючими умовами навчання і не відрізняється навчанням від осіб, які мають іспит на атестат зрілості. Іспит на допуск до навчання складається, як правило, з 5 частин (обов'язкові предмети та предмети за вибором). Обов'язкові предмети – це ті, які затверджують цільове навчання. Частиною іспиту завжди є твір на загальну тему. Для деяких іспитів при навчальних установах освіти дорослих пропонуються підготовчі курси на платній основі.

Дунайський Університет Кремса відображає відносно нову установу. Вона є центром для післядипломної освіти у третинній галузі і була заснована в 1994 р. федеральним законом як юридична особа публічного права з подальшою автономією з використан-

ням нової фінансової моделі (об'єднання, земля нижня Австрія, студентські внески). Завдання Дунайського університету міста Кремс обмежуються пропозиціями післядипломної освіти в формі курсів та університетських курсів. Зміни в австрійській галузі вищої школи роблять необхідним використання ДУК в реформах. Після вступу в силу нового університетського закону 2002 р., загального закону, який об'єднує організаційне та навчальне право, очікується, що тристороння система вивчення (Болонська декларація) та автономія університетів у проектуванні навчання збільшать обсяг діяльності австрійських університетів у продовженні освіти. Після об'ємної оцінки слід впровадити новий закон про організацію на основі УГ 2002 для ДУК. Розвиток третинного сектору, а також, загалом, подальших освітніх пропозицій університетів стають все більш важливими в освіті дорослих з огляду на підвищення рівня знань студентів і випускників. З метою підвищення доступу до навчання проекти випробовуються в австрійських університетах, які з точки зору форми організації (вечірні або вихідні) доповнюються онлайн-послугами для розміщення фахівців або осіб, які несуть відповідальність за догляд.

Університет прикладних наук (Fachhochschulen (FHS)) – відносно нова складова сектору формальної освіти (створена в 1994 р.), що спрямована на розширення вищої освіти в більш професійно орієнтованих формах у порівнянні з університетом. Основна функція університетів прикладних наук – надання освітніх послуг працюючим студентам. Для реалізації такої ідеї більшість університетів прикладних наук розробили програми для навчання студентів у вечірні години та дорослих працівників з метою їхньої перепідготовки. Установи з такими програмами охоплюють одну третину студентів вечірньої форми. Як і в інших навчальних системах, тут діють широкі програми, які тривають чотири роки і передбачають розроблення програм для взаємодії із роботодавцями.

Випробувальні або менеджерські курси (Werkmeisterschulen), які пропонують додаткову теоретичну освіту, пов'язану з роботою для людей, які пройшли початкове навчання в галузі промисловості та торгівлі. Менеджерські курси можна розглядати як одні з найбільших навчальних закладів у цьому секторі, яким мож-



на скористатися лише після закінчення технікумів та професійно-технічних училищ і коледжів. Менеджерські курси здебільшого розраховані для навчання представників приватних установ, навчальних закладів роботодавців і забезпечення інститутами економічного розвитку та організаціями працівників інститутами професійної підготовки. Викладання здійснюється за національним навчальним планом.

Курси для майстрів (Meisterschulen) мають на меті покращення технічних знань студентів та підготовку їх до іспиту в магістратуру. Навчання для майстрів здійснюється в середніх технічних і професійно-технічних навчальних закладах, триває два роки, без оплати. Після закінчення майбутні майстри складають випускний іспит і можуть самостійно працювати у таких сферах: живопис, скульптура, вироби з дерева, металу, кераміки та вироби із глини; фрезерування, оптометрія та оптика контактних лінз; дизайн одягу та моди; інтер'єр.

Метою подальшої освіти для будівельників (Bauhandwerkerschulen) є забезпечення працевлаштування та підвищення кваліфікаційних стандартів працівників малих та середніх підприємств. Необхідно створити нові можливості для підвищення кваліфікаційних стандартів для сезонних працівників або розширити існуючі. Курси для будівельників пропонують подальше навчання каменярів та теслярів. Вони тривають три роки і знаходяться в інженерних коледжах.

Школи та коледжі для зайнятих (Schulen und Hochschulen für Berufstätige) надають дорослим людям можливість отримати свідоцтво про закінчення середньої школи чи спеціальної (для прикладу: технікум, професійно-технічне училище або коледж). Крім того, такий вид навчання дає змогу людям, які пройшли початкове професійне навчання, отримати високу кваліфікацію в середній технічній та професійній школі або через навчальні курси.

У Фінляндії важливим компонентом освіти і навчання дорослих вважається Е-навчання. Воно реалізується у створеному в 2001 р. Фінському Віртуальному Університеті (FVU) внаслідок спільної ініціативи всіх фінських університетів з метою забезпечення спільної роботи університетів при розробленні підходу до

Е-навчання. FVU надає послуги вчителям, звичайним студентам, дорослим, які навчаються впродовж усього життя, людям поважного віку і має на меті виступати в якості навчального провайдера, академічної мережі, технічної служби та лабораторії для розвитку дистанційної освіти (FVU, 2012). Саме така діяльність пов'язана з досягненням компетентності не тільки в галузі використання ІКТ, а й у підтримці громад та інших форм соціальних та мережевих комунікацій. Освітні курси з ІКТ використовуються за трьома напрямками: цифрові навчальні ресурси (*digital learning resources*), відкрите та дистанційне навчання (*open and distance learning*), системи управління навчанням (*learning management systems*) як засоби новітніх інновацій.

Додаткові освітні курси з інформаційно-комунікаційних технологій вкрай важливі для професійного зростання дорослих, оскільки розглядаються як інновації, у використанні яких вимагається вдосконалення певних компетентностей. Фінські дослідники та педагоги класифікували використання ІКТ як: 1) вміння користуватися програмним забезпеченням (*tool applications or tool software*) та 2) вміння використовувати ІКТ у навчанні і викладанні, тобто навчання через ІКТ (*learning through ICT*). Наприклад, учитель початкової школи, що вдосконалює свої професійні знання, може застосовувати як різне програмне забезпечення, так і навчання через ІКТ, наприклад, смарт-дошку для викладу матеріалу. Більшість інтерактивних дошок спеціально розроблюють та оновлюють програмне забезпечення, яке включає ряд корисних інструментів для використання вчителем.

Додаткове вивчення ІКТ-курсів для професійного вдосконалення вмінь вчителя фінські педагоги поділяють на три частини:

- 1) навчання з використанням ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (*Computer-assisted learning*) – це будь-яка взаємодія між людиною та комп'ютерною системою, призначена, щоб допомогти дорослій людині вчитися, наприклад, моделювати аплети в Інтернеті в умовах віртуальної реальності (*Applet* – це коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми або інтернет-застосування, наприклад, додає у веб-сторінку

- функцію анімації. Для створення аплетів в мережі Інтернет використовується мова програмування Java);
- 2) комп'ютерні дослідження (*Computer-assisted research*) з використанням ІКТ в якості допомоги та зборі даних з різних інформаційних джерел, що підтримують наукову аргументацію. Як правило, такі дослідження проводяться в маленьких спільних групах, де ІКТ використовуються як засіб для взаємодії з джерелом інформації у школах, у процесі педагогічної підготовки майбутнього вчителя;
  - 3) комп'ютерна взаємодія (*Computer-assisted interaction*) – відкрите та дистанційне навчання, яке перетворилося зі звичайного використання електронної пошти на використання всіх можливостей ІТ-сервісу у вдосконаленні професійних умінь вчителів. Власне, саме такі програмні оновлення можуть освоювати вчителі на ІКТ-курсах.

Отже, сучасне навчання засноване на широкому діапазоні комунікаційних технологій, таких, як: системи управління WebCT (інструмент, який надає можливість створювати професійні онлайн-курси та готувати друковані матеріали для покращення таких курсів); Moodle (система управління курсами, тобто електронне навчання, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище, вільне, але поширене за універсальною загальною ліцензією (*GNU General Public License*); веб-додатки, що надають можливість створювати сайти для онлайн-навчання; використання двосторонньої аудіо/відео конференцій тощо.

Фінський Віртуальний Університет активно включає в удосконалення професійних умінь вчителів ІКТ-базовані інтерактивні канали: чати, соціальні мережі, месенджери, Вікілайф та багато інших. Використання ІКТ-курсів дає змогу зробити процес навчання більш гнучким і вмотивованим. ІКТ-курси реалізуються як невід'ємна частина нового покоління, оскільки одна з провідних цілей фінської освіти – це досконале володіння всіма необхідними ІТ-технологіями не тільки вчителями, але й іншими дорослими, що навчаються впродовж всього життя (FVU, 2012).

Зокрема Університет Хельсінки та Університет Східної Фінляндії мають власний ІТ-центр для дорослих. Послуги цього центру забезпечують виконання основних завдань університету. Такий центр координує ІТ-діяльність, стандартизує виконання технічних рішень, підтримує локальну інформаційну мережу. Також забезпечуються ІТ-класи та пункти обслуговування. Служба допомоги, яка називається *Helpdesk service*, співпрацює з викладачами, студентами, дорослими, що потребують допомоги і підтримки у використанні ІКТ у процесі навчання та професійного вдосконалення. Навчальний центр ІКТ пропонує підтримку для педагогічного персоналу у використанні засобів ІКТ і сервіс електронного навчання (*services for e-learning*). ІТ-центр для дорослих Університету Східної Фінляндії забезпечує здобуття сертифікатів з п'яти галузей знань (за різними тематиками), а саме: «Природні науки та нові технології»; «Педагогічна підготовка і освіта та культура»; «Науки про здоров'я, молекулярна медицина і дослідження добробуту»; «Навколишнє середовище і оновлення природних ресурсів»; «Освіта за кордоном та суспільствознавство».

В освітніх інституціях неформальної освіти дорослих розвинутих країн використовують, зазвичай, емпіричний підхід до розробки навчальних програм, який найбільш відповідає основному критерію функціонування неформальної освіти дорослих – відповідність інтересам, потребам дорослої людини. Проте суспільно значущий підхід має визначальне значення у розробці програм для розвитку громадянського суспільства, а когнітивний підхід використовується у поєднанні з іншими.

У процесі дослідження було з'ясовано, що у проектуванні освітніх програм неформальної освіти дорослих використовується певний алгоритм (рис. 3.2.3).

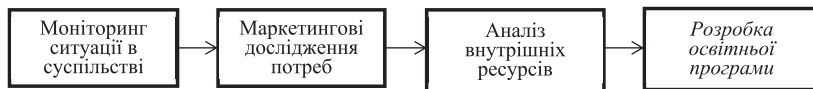
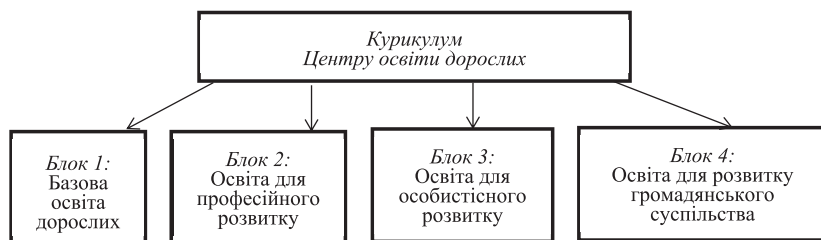


Рис. 3.2.3. Алгоритм проектування освітніх програм неформальної освіти дорослих (Бідюк, 2009)

Виявляючи і аналізуючи освітні потреби дорослих, Центри освіти дорослих пропонують величезну кількість (до 3000) освітніх програми для дорослих, які охоплюють усі види неформальної освіти дорослих (рис. 3.2.4). Центри освіти дорослих є надзвичайно мобільними у реагуванні на зміни у суспільстві, освітніх потреб дорослих. Вони, несучи суспільну відповідальність, є місцями соціальної інтеграції.

Доросла людина, яка має певні освітні проблеми, завжди знайде підтримку і допомогу у Центрах освіти дорослих, оскільки основним принципом їх функціонування є суб'єктність і демократичність. Це дає можливість розпочинати навчання чи з курсу грамотності - усунення «освітніх прогалин», чи з вивчення мови, чи комп'ютеру, чи з дослідження проблем навколишнього, середовища, здоров'я, сім'ї тощо.



*Рис. 3.2.4. Структура курикулуму центрів освіти дорослих*

Аналіз навчальних програм Центрів освіти дорослих, зокрема, у США показав, що обов'язковою складовою їх курикулуму є програми з базової освіти дорослих (ABE – Basis adult education). Вони спрямовані на усунення недоліків у читанні, письмі та рахуванні, для тих дорослих, які прагнуть підготуватися для отримання диплому про загальну (середню) освіту (General Education Development (GED), підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці, продовжити професійну освіту. Так, у Центрі освіти дорослих м. Кліруотер така програма розрахована на 130 годин. Причому заняття організуються як у денний, так і у вечірній час (Coalition of Lifelong Learning Organizations, nd).

Центр розповсюдження знань університету Міссурі пропонує дорослим три блоки навчальних програм: базова вища освіта; додаткова професійна освіта; програми освітнього дозвілля. Причому, тематика освітніх програм надзвичайно різниться: від програм розвитку сільського господарства, охорони навколишнього середовища і проблем пожежної безпеки до ведення домашнього господарства і зміцнення сімейних стосунків (Center for Continuing Education in Mississippi State University, nd).

Програма «Англійська як друга мова» пропонується всіма Центрами освіти дорослих. Наприклад, у Центрі освіти дорослих м. Іст-Хейвен, штат Коннектикут (East Haven Adult Learning Center – двохгодинні заняття відбуваються з понеділка по п'ятницю чи два рази на тиждень. Програма передбачає 6 рівнів підготовки: beginning literacy ESL, beginning low ESL, beginning high ESL, Intermediate low ESL, Intermediate high ESL, Advanced ESL. Засвоєння кожного рівня передбачає проходження тестування. Після закінчення програми дорослий учень отримує сертифікат про її закінчення.

Великою популярністю серед дорослих користуються освітні програми, які підвищують конкурентоспроможність дорослого на ринку праці, зокрема, комп'ютерні курси, що пропонуються Центрами освіти дорослих з набуття навичок роботи з такими програмними продуктами, як: Microsoft Office, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, Microsoft Word, Microsoft Outlook та ін. Освітні програми для професійного і особистісного розвитку відрізняються відкритістю, індивідуальністю, практичною спрямованістю, бінарною адаптаційністю (до потреб людини, до соціокультурних змін).

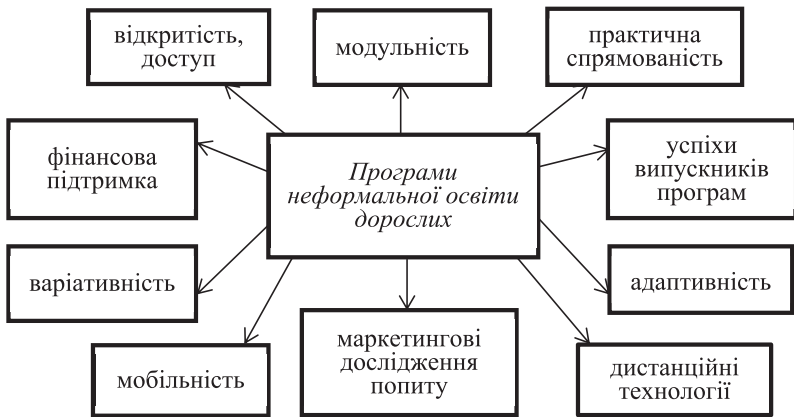
Програми неформальної освіти для професійного розвитку дорослих спрямовані на розвиток робочої сили, залучення до малого бізнесу, збільшення можливостей та розвитку умінь і навичок, поєднання теоретичного і практичного навчання на робочому місці, підготовка дорослих до змін у своїй кар'єрі, підвищення їх конкурентоспроможності. Необхідно заактуалізувати на тому, що програми для професійного розвитку дорослих користуються досить великим попитом. Наприклад, за 10 років у штаті

Міссурі було проведено більш, ніж 160 програм підвищення кваліфікації, у яких прийняло участь майже 5 тисяч суддів (Center for Continuing Education in Mississippi State University, nd). Інша програма підвищення кваліфікації для пожежників дає можливість оновити знання щодо законодавчого забезпечення, нових методів і механізмів тушіння пожежу тощо. Програма «Малий бізнес – перші кроки» дозволяє зрозуміти, з чого починати бізнес, як продовжувати, які ризики і можливості необхідно знати тощо (Adult Education Center Tucson).

Привертають увагу програми особистісного розвитку дорослих у Центрах освіти дорослих. Їх надзвичайно багато, оскільки вони розробляються у відповідності з інтересами, бажаннями, потребами дорослих людей в цей час і в цьому місці. Назвемо деякі з них: програма «Живопис», де дорослі мають можливість вчитися малювати чи просто приходити малювати те, що їм до вподоби, а потім обговорювати з іншими (м. Корона, штат Каліфорнія) (Corona-Norco Adult School, nd); програма «Шиття», яка пропонує набути навички крою і шиття за допомогою кваліфікованого спеціаліста. Цікавими є покази своїх робіт, обмін думками і пропозиціями (м. Корона, штат Каліфорнія) (Corona-Norco Adult School, nd); програма «Секрет найкращої фотографії», яка спрямована на освоєння всіх можливостей цифрового фотоапарату (м. Тусон, штат Арізона) (Adult Education Center Tucson, nd); програма «Основи генеалогії», яка допоможе дослідити родинні зв'язки, побудувати «дерево родини» (м. Тусон, штат Арізона) (Adult Education Center Tucson, nd); програма «Насолода музикою» розкриє сутнісні особливості ритму, мелодії, звуків, акордів, навчить розуміти і відчувати музичні твори і навіть самому їх виконувати (Chesterton Adult Learning Center, nd); програма «Швидка медична допомога» дає знання та формує уміння і навички з надання першої медичної допомоги у надзвичайних ситуаціях (штат Канзас) (Dodgy City Adult Learning Center, nd).

Аналіз освітніх програм з неформальної освіти дорослих дозволив констатувати, що чинниками їх ефективності є: відкритість та доступ до розробки змісту програм зацікавлених сторін, відповідно до їх потреб; «проекування з ними, а не без них» (Bondi,

1989); проведення маркетингових досліджень освітніх потреб дорослих, їх інтересів, вивчення потреб ринку праці, громади (Posner, & Rudnitsky, 2005); відповідність потребам і очікуванням того, хто навчається; оволодіння дорослими учнями знаннями, уміннями і навичками, які вплинули на розвиток бізнесу, працевлаштуванню, сімейні стосунки, покращення життя тощо (Tyler, 1999); впровадження технологій дистанційного навчання – запровадження дистанційних курсів, програм; пошук альтернативних джерел фінансування, грантів тощо (рис. 3.2.5).



*Рис. 3.2.5. Фактори ефективності освітніх програм освіти дорослих у розвинених країнах*

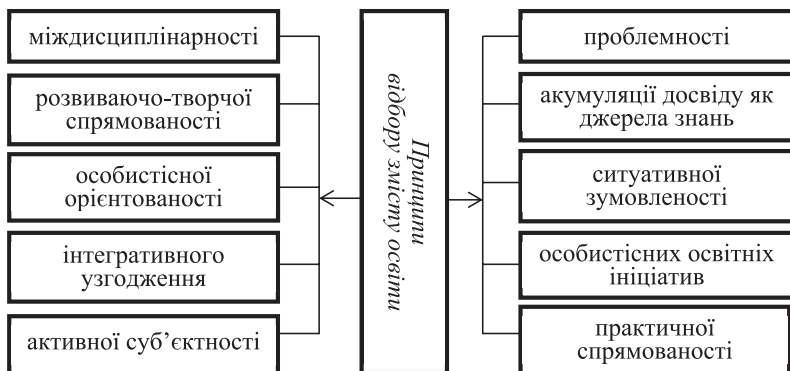
Аналізуючи освітні програми освіти дорослих у розвинених країнах, ми виділили й такі відмінні ознаки, як: центрованість на дорослому учні, його творчому розвитку; акцентування на досвіді тих, хто навчається; орієнтованість на створенні ситуацій «власних відкриттів» у процесі навчання дорослих; забезпечення розуміння замість запам'ятовування, новизни замість визначених норм, свободи замість вивчення конкретної дисципліни; виконання проєктів із реального життя замість вивчення навчальних предметів; набуття досвіду замість засвоєння змісту освіти; здійснення самооцінки своїх досягнень замість оцінки викладачем; панування підтримки і співпраці у процесі навчання; модульне структу-



рування освітніх програм та їх індивідуалізація, що свідчать про їх організаційні різноманітності (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

Результати дослідження проблеми дають підстави стверджувати, що основою відбору змісту освіти у закладах освіти дорослих у розвинених країнах слугують такі принципи: інтегративного узгодження, який акцентує на відмінності та схожості «старого» і «нового» знання, їх взаємозв'язку, виходячи з позиції Дж. Дьюї, що ситуація – не є одиничним об'єктом, а виступає контекстуальним цілим; міждисциплінарності, який забезпечує інтерпретування навчального матеріалу з позицій різних наук і підходів; практичної спрямованості, який орієнтує зміст неформальної освіти на отримання дорослими знань, умінь і навичок, що покращують якість його життя; активної суб'єктності, який дозволяє враховувати індивідуальні особливості дорослих учнів, перетворюючи їх на активного учасника організації власної освітньої траєкторії; акумуляції досвіду як джерела знань, який спрямований на врахування соціального, професійного досвіду дорослого учня і використання його у вибудовуванні власної освітньої траєкторії; ситуативної зумовленості, який передбачає залучення дорослих у реальні ситуації з вирішення компетентнісно-орієнтованих чи соціально-орієнтованих проблем; проблемності, який орієнтує на вирішення комунікативно-пізнавальних завдань різного рівня складності; розвиваючо-творчої спрямованості, який орієнтує на створення творчих ситуацій, що розвивають самостійність і забезпечують творчий пошук у вирішенні завдань; особистісної орієнтованості, який передбачає взаємозв'язок змісту освіти з особистісними перспективами і професійними планами дорослої людини, що навчається; особистісних освітніх ініціатив (рис. 3.2.6).

Зактуалізуємо на тому, що визначені принципи відбору змісту освіти у закладах освіти дорослих тісно пов'язані, взаємозумовлені між собою і забезпечують реалізацію інтегративного курикулуму освіти дорослих у різноманітних освітніх інституціях, сприяючи формуванню своєрідного «каркасу» знань інтегративного характеру, що забезпечує дорослій людині можливість адаптуватися у швидкозмінному світі. Авторка І. Литовченко (2018а),



*Рис. 3.2.6. Принципи відбору змісту освіти у закладах освіти дорослих у розвинених країнах (Огієнко, & Терьохіна, 2019)*

яка досліджувала особливості корпоративної освіти як важливої складової освіти дорослих, з'ясувала, що спектр спрямування корпоративних програм за своєю широтою поступається спектру програм традиційних навчальних закладів, проте він також характеризується широким діапазоном – від навчання англійської мови та основ математики до бакалаврських та магістерських програм у різних галузях знань.

Найважливіша відмінність корпоративних освітніх програм від програм традиційних навчальних закладів відображена в їхній основній меті, яка, як зазначає Д. Мейстер (Meister, 1998), полягає у тому, щоб комунікувати операції, цінності та бачення компанії всім її працівникам. Інноваційне корпоративне навчання «спрямоване на підвищення ефективності організації шляхом впливу на світоглядні позиції та поведінку працівників» (Tannenbaum, & Dupuree-Bruno, 1994, с. 172). Щоб досягти своєї основної мети, корпоративні освітні програми повинні: мати чітку змістову спрямованість; інтегрувати та координувати всі поставлені завдання; визначати стандарти, за якими їх будуть оцінювати; визначати процедури оцінювання підвищення ефективності роботи, досягнутої в результаті навчання; повторювати всі вищезазначені кроки доти, поки не буде досягнуто підвищення ефективності на постійній основі (English, 1987, с. 6).

Розглянемо п'ять основних змістових блоків корпоративних програм, які у своєму звіті під назвою «Corporate classrooms: The learning business», зробленому в 1985 р. на замовлення Фонду Карнегі, виокремлює Нелл Юріх (Eurich, 1985), а саме: навчання базових навичок та вмінь, підготовка менеджерів та керівного персоналу, вивчення науки й технологій, продаж та обслуговування клієнтів, загальна освіта.

Навчання базових навичок та вмінь спрямоване на подолання недоліків середньої освіти, які особливо виразно виявляються на робочому місці. У цьому контексті науковець також привертає увагу до проблеми тих, хто не здобув повної середньої освіти, наприклад, через те, що кинув школу, а також представників національних меншин, іммігрантів, які щойно приїхали до країни й не встигли опанувати англійську мову. Організації приймають на роботу такий контингент працівників із різних причин, у тому числі й через вимоги законодавства та прагнення дати їм можливість соціалізуватися. Базові навички та вміння, відповідно до доповіді «Базові навички та вміння робочої сили у США» («Basic Skills in the U.S Work Force»), мають досить широке тлумачення. Крім володіння основами читання, письма й арифметики, до них належать знання природничих наук на рівні середньої школи, уміння й навички говоріння, сприйняття на слух, критичного мислення. Усі вони необхідні на робочому місці, оскільки без них працівник не може чітко ставити запитання, виконувати інструкції, робити логічні висновки (Литовченко, 2018а).

Другий блок присвячений підготовці менеджерів та керівного персоналу, є одним із найбільших у корпоративних курикулумах. Зміст програм підготовки менеджерів у різних компаніях істотно не відрізняється, незалежно від профілю їхньої роботи, оскільки якими б не були кінцеві продукти чи послуги, що виробляють чи надають компанії, певні функції менеджменту насправді є однаковими. Як зазначає Н. Юріх (Eurich, 1985), навчання менеджменту – це лінійний процес, який починається з першого і найпростішого завдання, пов'язаного з управлінням, і продовжується як навчання керівників найнижчої, середньої та найвищої ланок. Науковець наголошує, що змістова структура програм підготовки менедже-

рів є найбільш логічною й послідовною в усьому корпоративному навчанні. Ці програми можна розподілити за чотирма основними напрямками: управління часом – основна увага зосереджується на розвитку вмінь ефективно використовувати робочий час на виробництві; управління людьми – основні курси стосуються атестації працівників, командування, мотивування працівників, управління конфліктами, розв’язання проблем тощо; управління виробництвом та операціями, у якому можна виокремити спільні для компаній різного профілю діяльності курси, зокрема такі, які стосуються основ менеджменту, збору та аналізу даних, навчання методів забезпечення якості, запровадження змін тощо. Зазначимо, що курикулами навчання топ-менеджменту мають істотні відмінності від курикулумів навчання менеджерів нижчих ланок. Поряд із навчанням корпоративної культури, стратегічного планування, ухвалення рішень вивчаються проблеми більш широкої спрямованості, серед яких державна політика, вплив зовнішніх факторів, державні відносини, міжнародна політика, етика, корпоративна відповідальність (Литовченко, 2018а).

Третій блок, присвячений вивчання науки й технологій, у сучасних умовах інформаційної економіки набуває пріоритетного значення. Технологізація та інформатизація всіх сфер економіки й життя суспільства вимагає постійного оновлення знань працівників у сфері інформаційних технологій та неперервного спеціалізованого технічного навчання, безпосередньо пов’язаного зі сферою діяльності організації. Технічне навчання реалізується в широкому діапазоні: від програм рівня середньої школи до програм постдокторського рівня.

Четвертий блок присвячений продажам та обслуговуванню клієнтів, разом із технічним навчанням та навчанням менеджменту є в компаніях різних профілів, не лише тих, які належать до сфери обслуговування. Це зумовлено, насамперед, тим, що функція продажу та обслуговування клієнтів наявна в більшості компаній. Таке навчання впродовж тривалого часу є частиною корпоративної освіти, проте із входженням до інформаційної економіки воно не лише значно розширилося в обсягах, а й змінило свої структурні та змістові характеристики. Революція в мікроелектроніці,

яка розпочалась у 1960-х роках, та розповсюдження комп'ютерів, з одного боку, зумовили появу на ринку все більшої кількості «розумних» товарів, а з іншого – дали потужний поштовх до розвитку навчання як для працівників компаній, так і для їхніх клієнтів. Разом з тим відбулась іще одна важлива зміна: компанії почали брати з клієнтів плату за навчання замість того, щоб закладати її у вартість товару.

П'ятий блок – загальна освіта – пов'язаний з особистим та професійним розвитком працівників. Філософія сучасних корпоративних програм передбачає взаємозв'язок та взаємозумовленість цих двох процесів, тому є багато різних курсів як для штатних, так і для позаштатних працівників. До таких, наприклад, належать ознайомлювальні навчальні курси (*orientation courses*), які проводяться для персоналу всієї компанії та ознайомлюють із політикою й метою корпорації, освітніми можливостями та їхніми перевагами для працівників. Багато загальних курсів стосуються навчання ведення ділового листування, здійснення крос-культурної комунікації, встановлення міжособистісних взаємин тощо (Eurich, 1985; Литовченко, 2018a).

З урахуванням того, що змістова складова корпоративного навчання постійно оновлюється відповідно до швидкозмінних вимог організацій та їхніх працівників, проаналізуємо, як змінилося змістове спрямування корпоративних навчальних програм за майже тридцять років після того, як Н. Юріх об'єднав їх у п'ять попередньо розглянутих нами блоків. Важливо наголосити, що сучасні компанії забезпечують як програми загального спрямування, орієнтовані на всіх працівників компанії, так і спеціалізовані програми вузькопрофільного спрямування, необхідні для підвищення ефективності роботи персоналу.

Головна загальнонаціональна організація в галузі професійної освіти, Американське товариство навчання й розвитку (*American Society for Training & Development – ASTD*), нещодавно перейменована на Асоціацію розвитку талантів (*Association of Talent Development – (ATD)*), виокремлює дванадцять основних змістових напрямів програм корпоративного навчання, спільних для всіх галузей економіки США, а також ранжує їх за кількі-

стю учасників (див. табл. 3.2.1) (American Society for Training & Development, 2013).

Таблиця 3.2.1

**Рейтинг програм корпоративного навчання за змістовим спрямуванням відповідно до відсотка учасників у 2012 р.**  
(American Society for Training & Development, 2013)

Підготовка менеджерів	14%
Правила поведінки, регламентовані нормами права	11%
Виробничі процеси та операції компанії	10%
Спеціалізоване професійне навчання	10%
Продажі	9%
Підготовка нових працівників	7%
Інформаційні технології	7%
Навички міжособистісного спілкування	6%
Навчання керівників найвищої ланки	6%
Обслуговування клієнтів	6%
Базові навички й уміння	5%
Інші (знання про якість, продукцію компанії)	9%

Як бачимо з таблиці, найбільшими за чисельністю учасників є програми: підготовки менеджерів, до яких залучають не лише менеджерський персонал, а й широке коло інших працівників, оскільки володіння управлінськими навичками високо цінується в кожному працівникові в сучасному бізнесовому світі. Крім того, великі компанії намагаються формувати управлінський резерв заздалегідь; навчання правил поведінки, регламентованих нормами права, яке також передбачає вивчення політики та регулятивних документів компанії. Чисельність учасників цих програм зумовлюється їхньою обов'язковістю для всіх працівників компанії.

Останніми в цьому рейтингу напрямами корпоративних програм є: навички міжособистісного спілкування; навчання керівників найвищої ланки; обслуговування клієнтів; базові вміння й навички (табл. 3.2.2). (American Society for Training & Development, 2013).

**Поширення програм корпоративного навчання за змістовим спрямуванням відповідно до відсотка учасників (American Society for Training & Development, 2013).**

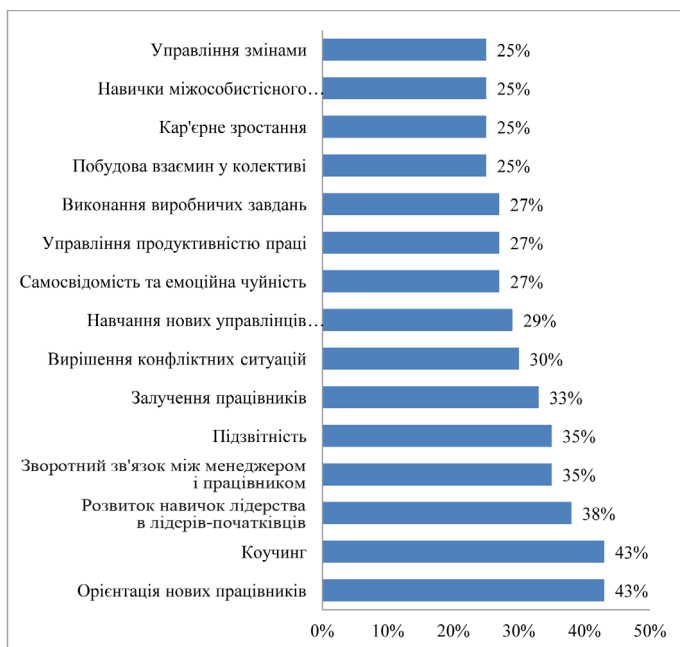
Змістові спрямування програм із найбільшим відсотком учасників.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підготовка менеджерів.</li> <li>2. Навчання правил поведінки, регламентованих нормами права.</li> </ol>
Змістові спрямування програм із найменшим відсотком учасників.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Навички міжособистісного спілкування.</li> <li>2. Навчання керівників найвищої ланки.</li> <li>3. Обслуговування клієнтів.</li> <li>4. Базові вміння й навички.</li> </ol>

Звернімо увагу, що, хоча сумарно два зазначені вище найбільш поширені змістові напрями становлять чверть контенту сучасних навчальних програм, найбільш пріоритетним у корпоративному середовищі є професійне навчання, безпосередньо пов'язане зі сферою діяльності організації, зокрема, виробничі процеси та операції, спеціалізоване професійне навчання (відповідно до сфери діяльності компанії), продажі, підготовка нових працівників, обслуговування клієнтів (разом їх вивчають 42% працівників). Зазначимо, що програми трьох зазначених вище найменш поширених змістових напрямів вивчають лише 17% працівників, але низький відсоток чисельності учасників не обов'язково означає, що таке навчання менш важливе для організації. Наприклад, той факт, що навчання керівників найвищої ланки охоплює лише 6% працівників, пояснюється лише низькою чисельністю цього контингенту в компаніях (Литовченко, 2018а).

Отже, з нашого погляду, чисельність учасників є, хоча й дуже важливим, проте не єдиним показником важливості конкретного виду навчання для організації. Слід також розуміти думку самих організацій щодо того, яке навчання є для них найбільш пріоритетним, тому розглянемо результати досліджень тієї ж організації (ATD, раніше – ASTD), отримані в штаті Айова. У цілому дослідження стосується тенденцій розвитку корпоративної освіти і проводиться зазначеною організацією у цьому штаті щорічно, починаючи з 2007 р., проте для нас важливі результати опитування, у якому

компанії визначають пріоритетність змістових напрямів програм у 2016-2017 рр. Більшість компаній (71,01%) вважають найбільш пріоритетною для себе підготовку лідерів. Двома наступними найважливішими пріоритетами були спеціалізоване професійне навчання і підготовка нових працівників (для 65% та 58% компаній відповідно) (Association for Talent Development, 2016).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу найбільш популярна тематика програм корпоративного навчання. На рис. 3.2.7 показано п'ятнадцять найбільш популярних тем, які у 2017 р. планують вивчати не менше 25% компаній Айови, визначених у звіті ATD (Association for Talent Development, 2016).



*Рис. 3.2.7. Найбільш популярна тематика корпоративного навчання в Айові у 2017 р.*

Здійснений аналіз навчальних планів і програм показує, що їхній зміст відображає потреби конкретної організації в навчанні персоналу і спрямований на розвиток персоналу та підготовку



його до організаційних змін, а отже вирізняється унікальністю та багатоаспектністю. Проте можемо стверджувати, що існують такі спільні вимоги до формування змісту навчальних програм: гнучкість, модульність, компетентнісна орієнтованість, практико-орієнтованість, випереджальність, диверсифікація, стандартизація, адресність, інноваційність. Спільними в різних корпораціях також є програми, які складають основу корпоративної моделі компетентностей: програми для топ-менеджерів з розвитку стратегічних управлінських компетентностей, програми з розвитку особистісного і кар'єрного зростання персоналу різного рівня, програми з розвитку організаційних і корпоративних компетентностей, що є унікальними для конкретної корпорації. Постійне оновлення й трансформація змісту навчання в різних корпораціях відбувається на основі компетентнісного підходу (Литовченко, 2018а).

### **3.3. Сучасні технології навчання дорослої людини**

Ефективність процесу навчання дорослих значною мірою визначається застосуванням певних освітніх технологій, на які, на думку вчених, накладаються додаткові вимоги з огляду на масовий характер освіти дорослих у скандинавських країнах. Вони мають бути не тільки ефективними, а й економічними та технологічними.

Технологічність передбачає конструювання навчального процесу, виходячи з освітніх орієнтирів, цілей та змісту навчання. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури свідчить, що освітня технологія охоплює всі аспекти та елементи педагогічної системи: від постановки цілей до проектування всього андрагогічного процесу. Так, за визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, «освітня технологія є комплексним інтегративним процесом, який включає людей, ідеї та засоби організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління вирішенням проблем, що охоплює усі аспекти засвоєння знань» (Чернилевский, 2002, с. 51). А ЮНЕСКО запропонувало під освітньою технологією розуміти «системний метод створення, використання та визначення всього

процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням людських та технічних ресурсів і їх взаємодії з метою оптимізації форм освіти» (ЮНЕСКО) (Чернилевский, 2002, с. 53). Наведені визначення досить широкі та неконкретні. Більш чітким, на нашу думку, є підхід Ф. Персивала й Г. Еллінгтона до визначення освітньої технології як «більш ретельного уявлення всіх аспектів побудови навчальної ситуації, яка передбачає застосування різних методик та технік навчання, що більш адекватно відповідають поставленим цілям... Її роль зводиться до надання допомоги у підвищенні ефективності процесу навчання» (Persson, & Hallenberg, 2006). Більш адекватним стосовно навчання дорослих і більш узагальненим є визначення С. Змейова (2007), який розглядає її як «систему науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих учнів та їх педагогів, здійснення яких з високим ступенем гарантованості приводить до досягнення поставлених цілей навчання» (с. 124). Таким чином, освітня технологія детермінує взаємодію основних елементів процесу навчання.

Наприклад, у скандинавському контексті освітня технологія – це «розвиток, використання та оцінювання систем, методів та засобів з метою покращення процесу навчання» (Olesen, 2002, с. 29). А її характерною особливістю є акцентування на соціальній природі навчання та розвитку особистості, що зумовлює орієнтацію не на індивідуальні, а на групові форми навчання, сумісну діяльність, на різноманітність форм взаємодії, міжособистісних відносин та спілкування, на природне «вирощування» індивідуальності з «колективного суб'єкту» у співпраці та співтворчості (Чернилевский, 2002, с. 56). Тому провідною функцією освітніх технологій Х. Олесен (Olesen, 2002) називає гуманістичну функцію, яка передбачає створення умов для самореалізації та саморозвитку дорослої людини, її адаптації в сучасному суспільстві. На цьому наголошує і С. Сисоева (2001), підкреслюючи, що гуманістична сутність педагогічної технології визначається її спрямованістю на задоволення потреб, інтересів і можливостей до навчання учнів і вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини.

З огляду на це інтегративними принципами освітніх технологій, які використовуються при навчанні дорослих, стають: 1) принцип цілісності, що зумовлює гармонійність поєднання усіх її елементів; 2) принцип варіативно-особистісної організації навчання, який передбачає адаптивність технології до особистісних особливостей тих, хто навчається; 3) принцип особистісної та професійної спрямованості та свободи, який забезпечує формування та розвиток якостей дорослої людини громадянина, робітника, члена родини тощо (Пинский, 2001).

Будь-яку освітню технологію можна розглядати як варіант певної освітньої концепції, що може бути віднесена до однієї з двох конкуруючих стратегій освіти – стратегії розвитку або стратегії формування. Якщо стратегія розвитку основне завдання системи освіти вбачає в розвитку та реалізації особистісного потенціалу, то стратегія формування виходить із необхідності передання певного соціального досвіду, системи знань тощо. Існування двох стратегій є закономірним, оскільки зумовлене двома джерелами формування цілей та змісту освіти – навколишньою реальністю (жива та нежива природа, соціум) та потенціалом особистісного розвитку дорослої людини. Тому протистояння цих двох стратегій є як абсолютним, так і умовним. Абсолютним, оскільки перед системою освіти дорослих стоїть двоєдине завдання: максимальний розвиток особистісного потенціалу дорослої людини та її соціалізація, адаптація в соціумі. Умовність зумовлюється тим, що розвиток дорослої людини неможливий поза її діяльністю, і зокрема пізнавальною, а пізнавальна діяльність людини організовується на певному навчальному матеріалі, що автоматично задає динаміку розвитку тих чи інших її особистісних потенцій (Огієнко, 2009).

Системи освіти дорослих у розвинених країнах базуються майже повністю на стратегії розвитку, що знаходить своє відображення в особистісно-орієнтованих освітніх технологіях. Такі технології базуються на андрагогічній концепції і характеризуються гуманістичною спрямованістю, демократичністю, рівністю та партнерством у суб'єкт-суб'єктних відносинах того, хто навчається, і того, хто навчає, акцентують увагу на свободі вибору та самоспрямованості, добровільності та відповідальності, незалеж-

ності та повазі. Їх можна віднести до особистісно-орієнтованих технологій, характерною рисою яких є забезпечення індивідуальної траєкторії навчання дорослої людини та навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу з установкою на саморозвиток особистості.

Дослідниками проводяться інтенсивні дослідження стосовно особливостей навчання дорослої людини і ефективних форм, методів, технологій навчання дорослої людини, серед яких М. Ноулз, Д. Бауд, Р. Бойд, М. Хау, Х. Лонг, А. Таф, Д. Претт, М. Теннант, Ш. Мерріем, Р. Каффарелла, С. Хоул та ін.

Узагальненим висновком їх досліджень можна вважати тези Ш. Мерріама і Р. Каффарела (Merriam, Caffarella, & Baumgarther, 2006) – «оптимізація процесу навчання дорослих залежить від усвідомлення характерних рис дорослих як учнів і врахування їх в організації процесу їх навчання» (с. 214) і К. Кросса (Cross, 1981) – «теорія освіти дорослих розпочинається і ґрунтується на принципових відмінностях навчання дорослих у порівнянні з навчанням дитини» (с. 24). У цьому контексті актуальності набувають дослідження відомого американського вченого М. Ноулза, якого називають «батьком освіти дорослих США», «апостолом андрагогіки» (Carlson, 1998), який «перший проаналізував практику неформальної освіти дорослих у США та створив теорію освіти дорослих» (Henschke, 1997).

Тому для визначення процесуальних особливостей неформальної освіти дорослих у США важливе значення мають такі праці М. Ноулза, як: «Неформальна освіта дорослих: путівник для адміністраторів, лідерів та викладачів» (Knowles, 1950), «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» (Knowles, 1970), «Дорослий учень: забутий вид» (Knowles, 1990), «Самоспрямоване навчання: путівник для учнів та викладачів» (Knowles, 1975), «Сучасна практика освіти дорослих: від педагогіки до андрагогіки» (Knowles, 1980) та ін. М. Ноулз виокремлює особливості і обґрунтовує принципи навчання дорослих, які стали основою створення андрагогічної моделі навчання, обґрунтування андрагогіки, яку називають наукою про навчання дорослих, «найкращим практико-орієнтованим методом навчання в освіті дорослих» (Rachal, 2002), «провідним принципом нав-

чання дорослих» (Beder, & Carrea, 1988), «комплексом методичних рекомендацій для ефективного навчання дорослих» (Findsen, & Formosa, 2011), новою парадигмою, яка «має визначальний вплив на галузь освіти, на визначення оптимальних шляхів надання освітніх послуг дорослим людям» (Lawson, 1997).

Як показують результати досліджень, сучасна наука і практика освіти дорослих спирається у своїх дослідженнях на окреслені М. Ноулзом провідні риси дорослої людини як суб'єкта навчання: «потреба знати» – дорослий повинен впевнитися в необхідності для нього цих знань, можливості їх використання у практичній діяльності; самосвідомість – дорослий здатен брати на себе відповідальність за своє навчання; наявність соціального і професійного досвіду, який стає джерелом знань, основою процесу навчання; готовність до навчання – дорослі готові набувати знання, які дозволять вирішувати їм конкретні життєві проблеми; орієнтація на учіння – учіння дорослих зосереджено на житті. Дорослі навчаються, доки відчують, що учіння допоможе у вирішенні реальних життєвих ситуацій; мотивація, на яку впливають як зовнішні фактори (винагорода, покарання, кар'єрне зростання, підвищення зарплати тощо), так і внутрішні (підвищення якості життя, задоволення від роботи, самооцінки тощо). Проте домінуюче значення мають внутрішні фактори (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

Отже, основним критерієм, що зумовлює особливості дорослої людини, яка навчається, є її освітні потреби, які тісно пов'язані з вирішенням практичних життєвих проблем. Це сприяє активності і самостійності дорослої людини у навчанні. На думку Е. Холтона, перша критеріальна риса дорослого учня – «потреба знати» – стає аксіомою у навчанні дорослої людини і набуває свого подальшого розвитку і уточнення у роботах інших вчених: потреба знати: як буде відбуватися процес навчання, що стане змістом освіти, чому це є важливим для нього і як він буде застосовувати результати навчання на практиці (Holton, Swanson, & Naquin, 2001).

Адаптуючи визначення дорослості до організації процесу навчання дорослих, можна виокремити умови його ефективності: самоспрямованість і самостійність. Визначені особливості дорослого учня стають підґрунтям організації і реалізації процесу нав-

чання дорослих у різних видах неформальної освіти, у визначенні форм і методів навчання дорослих, формулюванні андрагогічних принципів навчання. За Ш. Мерріам, «безперечно», найбільш поширеною і обґрунтованою є система принципів навчання дорослих, що запропонована М. Ноулзом (Martin, 2003), і які відповідають критеріальним рисам дорослого учня (рис. 3.3.1).



*Рис. 3.3.1. Зумовленість андрагогічних принципів навчання критеріальними особливостями дорослого як суб'єкта навчання за М. Ноулзом (Огієнко, & Литовченко, 2014, с. 95)*

Нами з'ясовано, що сучасними дослідниками андрагогічні принципи навчання, які визначив М. Ноулз, дещо доповненні і уточнені. До них відносять такі принципи: пріоритетності самостійного навчання. Найбільш повно він реалізується в умовах неформального дистанційного навчання дорослих, даючи можливість дорослій людині самостійно організувати своє навчання, відбирати літературу, відбирати зміст, темп, час навчання тощо; спільної діяльності, який відводить суб'єкт-суб'єктивним відносинам у процесі навчання пріоритетне місце; опори на суб'єктивний досвід (соціальний, професійний) того, хто навчається. У неформальному навчанні цей принцип відіграє провідну роль, оскільки дорослий прагне розширити свій наявний досвід, спираючись на той, який він набув раніше, чи скорегувавши його; індивідуалізації навчання, який забезпечує відповідність процесу навчання освітнім потребам дорослої людини; контекстності навчання, який доз-

воляє врахувати особливості соціальної чи професійної діяльності дорослої людини, будувати у процесі навчання на основі вирішення реальних ситуацій і проблем; актуалізації результатів навчання. Без реалізації даного принципу ефективність неформальної освіти дорослих буде дуже низькою, оскільки практикоорієнтованість є однією з важливих критеріальних рис дорослої людини, яка навчається; елективності навчання, який акцентує на наданні дорослій людині, яка навчається, свободи у виборі цілей, змісту, форм і методів навчання тощо; розвитку освітніх потреб, який є передумовою залучення дорослої людини до безперервної освіти; рефлексивності, який базується на усвідомленні, осмисленні всіх складових процесу навчання, забезпечуючи самомотивацію дорослого учня; самоспрямованості навчання, який ґрунтується на тому, що доросла людина, яка навчається, має самосвідомість незалежної, вільної особистості, здатної до самоспрямованого навчання (Змейов, 2007; Лук'янова, 2010а; Огієнко, & Литовченко, 2014).

Заактуалізуємо на тому, що всі андрагогічні принципи тісно пов'язані та взаємозумовлені, забезпечуючи новий погляд на організацію процесу як формального, так і неформального навчання дорослої людини, який суттєво вирізняється від навчання дітей. Андрагогічні принципи навчання складають основу андрагогічної моделі навчання дорослих, у якій процес навчання дорослої людини розглядає не як «зовнішній процес», який залежить від зовнішніх факторів: якість навчально-методичних матеріалів, педагогічна майстерність викладача та ін., а як внутрішній процес, який регулюється внутрішніми факторами: активність того, хто навчається у плануванні, організації і оцінюванні процесу навчання. Таке розуміння навчального процесу дорослих дозволяє, за Ноулзом, «задіяти все єство дорослого учня (емоційне, фізіологічне, інтелектуальне)» (Knowles, 1980, с. 56).

Аналіз теорії і практики організації процесу навчання у закладах освіти дорослих у розвинених країнах засвідчує важливість таких андрагогічних етапів організації процесу неформального навчання дорослої людини, як: підготовка до самоспрямованого навчання, яка сприяє впевненості дорослого у майбутньому навчанні через ознайомлення з особливостями самоспрямованого

навчання, аналіз наявних ресурсів тощо; створення сприятливого клімату (середовища): фізичного (зручні меблі, освітлення, акустика тощо) і психологічного (повага до особистості, співпраця, довіра, відкритість, свобода тощо); визначення і врахування освітніх потреб дорослого, що сприяє мотивації дорослого до навчання і розкриває можливості щодо його самовдосконалення; формулювання мети; забезпечення співпраці у плануванні процесу навчання, основою якого є інтереси і потреби дорослої людини, яка навчається; здійснення навчання, ефективність проходження даного етапу залежить від адекватного вибору форм організації навчання, технологій і методів навчання, залучення дорослих учнів до їх вибору, фасилітаторської діяльності андрагога тощо; оцінювання процесу і результатів навчання, основою якого є самооцінювання, визначення освітніх потреб, їх порівняння з тими, що були визначені на початку процесу навчання, прагнення до подальшого навчання (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

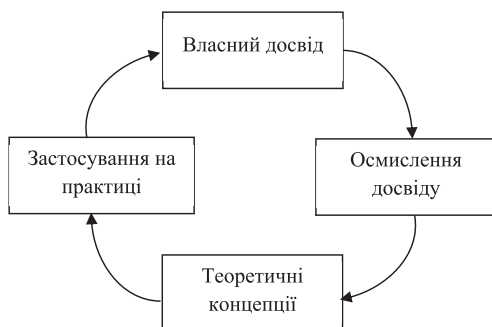
Дослідники акцентують увагу на дихотомії практичних та теоретичних знань, причому особистісний досвід оцінюється як джерело практичного знання. Таким чином, побудова навчального процесу дорослих з опорою на їх життєвий досвід стає пріоритетною в освіті дорослих. На думку З. Хеллстрона (Hellström, 2001), навчання на основі досвіду дає можливість ефективно використовувати як життєвий, так і професійний досвід дорослих у навчанні. Зазначимо, що дослідження ефективності даної технології проводилися в різних напрямках: організація процесу навчання на основі досвіду дорослих, які навчаються, взаємозв'язок життєвого досвіду та результатів розвитку, навчання на основі досвіду на робочому місці тощо.

Навчання на основі досвіду розглядав у своїх працях Е. Ліндеман (Lindeman, 1989), зазначаючи, що «досвід – це живий підручник дорослого учня», який забезпечує «неперервний процес оцінки подій, що відбуваються» (с. 41). Шведський вчений С. Ларсон (Larsson, 2001) називає його «цінним ресурсом», який забезпечує неперервність навчання, слугує мотивацією до навчання та підвищує його ефективність, а Н.Ф.С. Грундтвіг вважав життєвий досвід єдиним для людини шляхом до істинного знання (Lawson,



2000). У системах освіти дорослих розвинених країн знайшла визнання чотирьохетапна модель навчання Д. Колба (Kolb, 1984) (рис. 3.3.2), яка базується на вірі в людину, її здібності та здатність навчатися в будь-якому віці, а досвід тих, хто навчається, розглядається як основа навчання та розвитку.

Саме на неї спирався П. Джарвіс (Larsson, 2001) при розробці теорії навчання дорослих, а Н. Діксон (Dixon, 1994) – при формулюванні теорії організаційного навчання. Основними фазами циклічної моделі навчання Д. Колба (Kolb, 1984) є: одержання безпосереднього, конкретного досвіду, який дає інформацію для рефлексивного спостереження, у процесі якого ті, хто навчається, обмірковують, теоретично узагальнюють, осмислюють нові знання та інтегрують їх в існуючу систему знань. Далі відбувається експериментальна перевірка нових знань у різних ситуаціях та самостійне застосування на практиці.



*Рис. 3.3.2. Цикл навчання Д. Колба*

За циклом Д. Колба (Kolb, 1984), процес навчання може розпочинатися з будь-якої стадії, а оскільки це циклічний процес, то і тривати він буде доти, доки не сформується необхідна навичка.

Дослідник А. Хелмс (Helms, 2004) доводить ефективність навчання дорослих при поєднанні навчання на основі досвіду з теорією К. Шармена, за якою визначаються види та шляхи трансформування знань. Їх гармонійне поєднання дає можливість обґрунтувати місце та значення, зміну та розвиток знання та досвіду. На думку А. Хелмса (Helms, 2004), застосування такого підходу особливо доречно в технології дистанційного навчання. Розвива-

ючи ідеї Д. Колба та А. Хелмса, А. Карлсен (Carlsen, 2005) доходить висновку, що умови, за яких через поєднання знань, що набуваються, та наявного життєвого досвіду формується новий вид досвіду, водночас виступають вимогами до змісту освіти дорослих (табл. 3.3.1). Тоді зміст освіти дорослих повинен: мати ціннісний смисл для даної людини; соціально-ціннісну значущість та бути конструктивним; допомагати конструювати майбутнє; безперервно доповнюватися та розвиватися. Інший вчений, К. Мелландер (Mellander, & Savvidou, 2001), розвиваючи ідеї Д. Колба, представляє цикл навчання з шести фаз: мотивація: психологічна готовність; інформація: факти та дані перетворюються в інформацію; обробка: інформація перетворюється у досвід та розуміння; висновки: момент «озаріння», коли досвід та розуміння перетворюються у знання; використання: знання перетворюються у навички та підходи; зворотний зв'язок: подальші роздуми та удосконалення.

*Таблиця 3.3.1*

**Чотири рівні трансформації знання та досвіду**  
(за А. Хелстром (Hellström, 2001))

<b>Рівень /знання</b>	<b>Перший рівень: обмін наявним досвідом</b>	<b>Другий рівень: обмін рефлексивним досвідом</b>	<b>Третій рівень: спілкування, розвиток нових знань</b>	<b>Четвертий рівень: співпраця, розвиток нового досвіду</b>
Тип знання, що обмінюється	Міграційне знання; фактичне знання з практики (знання ЦЕ та ДЛЯ)	Міграційне знання; рефлексивне знання про практику (знання ЯК, ЧОМУ та ДЛЯ ЧОГО)	Розвиток «вбудованого» знання; огляд мультиперспектив для практики (підходи, відношення, розумові моделі)	Вбудоване знання як процес; інтеграція елементів знань у практиці (знання як здатність ДО ДІЇ)
Концепція знання	Знання як змістовий «пакет», який передається. Знання = інформація	Знання як «особистісна теорія», яка може бути упакована у текст та передана	Знання як продукт комунікації	Знання як продукт сумісної практики

<b>Рівень /знання</b>	<b>Перший рівень: обмін наявним досвідом</b>	<b>Другий рівень: обмін рефлексивним досвідом</b>	<b>Третій рівень: спілкування, розвиток нових знань</b>	<b>Четвертий рівень: співпраця, розвиток нового досвіду</b>
Процес «упаковки» та розподілу знань	Кодування знання в інформацію та її передавання	Рефлексія, осмислення та представлення /рефлексивне навчання	Шляхи комунікації ідей; процес інтерпретації практики	Сумісний розвиток та реалізація нових ідей
Процес набуття знань	Пошук інформації, розшифрування, використання знань	Навчання через «вторинний досвід»/теоретичне навчання	Навчання як діалог (сприйняття та виділення головного)	Навчання через дію / практичне навчання /сумісне навчання
Комунікаційні відносини	Надання інформації про ресурси, продукти ,послуги. Одержання інформації	Надання інформації про практику. Одержання інформації	Узагальнення знань, визначення, інтерпретація	Співпраця
Тип мережі	Ринкова мережа	Мережа знань	Семантична мережа	Мережа колективної дії

Досвід дорослого учня стає основою при застосуванні технології проблемного навчання (PBL), яка використовується при навчанні дорослих. Вона є однією з домінуючих технологій навчання в системі скандинавських країн, оскільки розвиває аналітичне та критичне мислення людини, спонукає до активного і свідомого навчання, спрямована на творче оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Можливості активізації пізнавальної діяльності дорослих у процесі проблемного навчання базуються на основі створення особливого типу мотивації учіння – «проблемної». Її сутність не просто в активізації наявних резервів людської психіки та творчих здібностей, які вже має доросла людина, а у пошуку шляхів вирішення протиріччя, невідповідності, невизначеності, тобто проблемної ситуації. Проте є відмінності в застосуванні технології проблемного навчання при навчанні дорослих та дітей. Якщо для дітей проблемна ситуація створюється за допомогою активізуючих дій та питань вчителя або навіть самостійно

ним пропонується, то при навчанні дорослих проблемна ситуація створюється безпосередньо тими, хто навчається, виходячи з їх життєвого досвіду. Розв'язання проблеми сприяє самоспрямованому навчанню. А педагог виступає не як «джерело» знань, а як помічник, консультант, «арбітр» тощо (Огієнко, 2008).

Технологію проблемного навчання Т. Бентлі (Bentley, 1998) називає стратегією «активного навчання», особливостями якого є такі: навчання здійснюється у процесі вирішення проблемних ситуацій; дорослі учні навчаються в маленьких групах; вчителі беруть на себе роль помічника в навчанні, а ті, хто навчається, відповідно, беруть відповідальність за своє навчання. Цикл PBL закінчується рішенням проблеми на основі співробітництва між дорослими учнями, між педагогом та дорослими учнями. Зворотний зв'язок і рефлексія навчального процесу та динаміки групи є суттєвими компонентами PBL.

Старе прислів'я каже: «Скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам'ятаю, зацікав мене – і я зрозумію». Остання частина прислів'я відображує сутність навчання, що базується на запиті, чи запитальній технології, яка використовується при навчанні дорослих, з опорою на життєвий досвід тих, хто навчається. Його характеристики ми знаходимо в роботах Дж. Дьюї, П. Фрейре, Н.Ф.С. Грундтвіга та ін. За теорією Дж. Дьюї (2000), умовою ефективного навчання є вирішення незалежних, реальних проблем, які мають практичне значення. За П. Фрейре (2003), «істина педагогіка концентрується на ідентифікації, аналізі та вирішенні безпосередніх проблем тих, хто навчається» (с. 48). Але тільки наприкінці 60-х років ХХ ст. навчання на основі запиту набуло поширення. Це було пов'язано з пошуком нових адекватних технологій навчання, відмовою від традиційних технологій навчання, спрямованих на одержання тими, хто навчається, готового знання та його запам'ятовування, від технологій, що позбавляли людей необхідності задавати такі звичні з дитинства запитання «Чому?», «Для чого?», «Як?», а вимагали слухати та повторювати відповіді, які він них очікують. Подібні технології з-за їх «поверхневого» навчання називали технологіями «пуху». Запит визначається як пошук правди, інформації або знання через піддавання сумніву

інформації. Проте ефективність запитальної технології визначається не тільки тим, що ставляться запитання, а тим, що складний процес причетності залучає людей до перетворення інформації на корисне знання, приводить до його розуміння, активізує пізнавальну діяльність, дозволяє зміститися у навчанні дорослих від питання «що ми знаємо?» до питання «як ми приходимо до знання?», дозволяючи розвивати експериментальні та аналітичні навички. Тому до формування навчальних планів та програм, до планування, реалізації та оцінювання залучаються ті, хто навчається (Огієнко, 2009).

Наведемо ключові принципи навчання на основі запиту: усі дії мають бути зосереджені на використанні навичок обробки інформації (від спостереження до синтезу); запит робить того, хто навчається, активним суб'єктом процесу навчання, тоді як педагог та освітні ресурси спрямовані на його підтримку; завданням педагога стає створення умов та допомога дорослим учням. Через співпрацю педагог дізнається більше про учня та його запит; при оцінюванні більшого значення набуває розвинутість навичок аналізу та узагальнення інформації, а не відтворення змісту предмета. Така технологія використовується як при організації навчання великої групи, при розподілі групи на команди, так і при виконанні індивідуальних проєктів дорослими учнями.

З проєктною технологією навчання дорослі учні у розвинених корайнах знайомі дуже добре, оскільки вона широко використовується у шкільному навчальному процесі. Але наявність життєвого досвіду, прагнення дорослих учнів одержати «корисні» знання з негайним використанням їх на практиці, дозволяє ширше використовувати можливості технології проєктного навчання (PjBL). Від навчання, що базується на запиті, воно відрізняється тим, що акцентує увагу на співпраці, на колективній чи груповій взаємодії.

Проєкт, до якого залучаються дорослі учні, базується на: врахуванні життєвого досвіду дорослих учнів; ґрунтовному питанні або реальній проблемі; самоспрямованому навчанні; співпраці; міждисциплінарних зв'язках; практичному втіленні результатів. Дослідники, визначаючи значення проєктного навчання, вказують на наявність педагогічного ефекту від включення дорослого учня

у процес «добування знань» та їх логічне застосування: формування особистісних якостей, мотивація, рефлексія та самооцінка, вміння робити вибір та осмислювати як наслідки даного вибору, так і результати власної діяльності. У той же час виконаний проєкт цінний не обсягом засвоєної інформації, а її використанням на практиці, а також рівнем втілення задуманого у проєкті.

Аналіз наукової літератури показав, що багато вчених та педагогів схиляються до використання технології CAL (Characteristics of Adults as Learners) (Percival, Ellington, & Race, 1993), що передбачає навчання на основі досвіду та психологічних особливостей дорослої людини. Відповідно до даної технології: участь дорослих учнів у навчанні мотивована позитивними та негативними факторами, також корелюється очікуваними результатами; потреба у безпеці передребує потреби в досягненні; очікування нагороди стимулює прагнення. CAL-технологія складається з двох перемінних – особистісних та ситуативних. Особистісні включають фізіологічні, психологічні та соціокультурні особливості дорослої людини. Наприклад, старіння негативно впливає на сенсорно-моторні здібності людини (погіршується зір, слух, швидкість реакції), проте інтелектуальні здібності мають тенденцію до покращення (навички прийняття рішень, роздуми, словниковий запас). До ситуативних можна віднести неповний робочий день і повну зайнятість, добровільність або обов'язковість участі у навчанні. Ці перемінні у CAL-технології зумовлюють принципи побудови освітніх програм для дорослих, а саме: освітні програми для дорослих мають базуватися на досвіді учасників; освітні програми повинні враховувати особистісні особливості людей, які старіють; дорослі повинні мати великий вибір освітніх програм (Огієнко, 2009).

Важливе місце в навчанні дорослих належить технології неперервного удосконалення, в основі якого лежать цикли У. Шухарта – PDCA (від англійських слів: plan - планувати, do - робити, check – перевіряти, act – діяти) та Е. Демінга - цикл PDSA (від англійських слів: plan – планувати, do – робити, study – вивчати, act – діяти). Якщо цикл PDCA використовується для виявлення потреб у вдосконаленні, то цикл PDSA – для підтримки неперервно-

го вдосконалення та покращених результатів (Percival, Ellington, & Race, 1993).

Кожен із цих циклів складається з чотирьох кроків, пов'язаних із динамічним набуттям знань дорослою людиною (рис. 3.3.3). Перший крок – планування, спрямований як на визначення самою людиною своїх потреб в удосконаленні своїх соціальних або професійних компетентностей, так і на консультування та обговорення з педагогом чи наставником свого майбутнього навчання, складання своєї індивідуальної освітньої траєкторії, складання освітньої програми. Другий крок пов'язаний із залученням дорослого в навчальний процес. Здійснюється набуття знань, формування умінь та навичок.

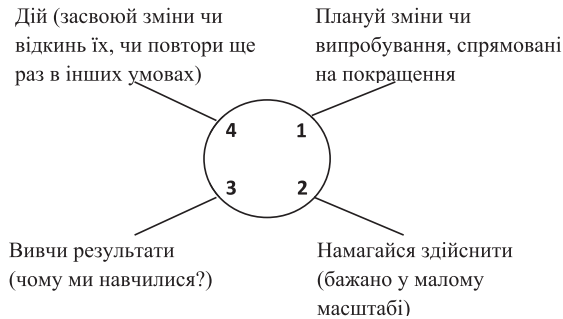


Рис. 3.3.3. Цикл PDSA

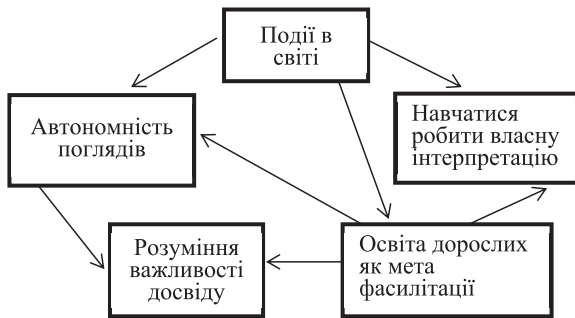
Третій крок спрямований на аналіз (вивчення та перевірку) успішності свого навчання. Це дає можливість внести певні корективи у подальший процес навчання, порівняти свої досягнення із запланованими. Четвертий крок спрямований на застосування набутих знань та визначення шляхів подальшого удосконалення. Це мотивує дорослу людину до подальшого навчання. Таким чином, використання циклу PDSA у навчанні дає можливість постійного відновлення дій щодо вирішення проблем наступного рівня після того, як вирішена проблема більш низького порядку. Символічним є зображення циклу PDSA за допомогою малюнка з людиною, яка штовхає колесо «неперервного розвитку» вгору. Цей символ є досить популярним для організацій, які навчаються (Огієнко, 2009).

Зазначимо, що цикл PDSA здебільшого використовується при навчанні дорослих в організаціях, на робочому місці та в навчанні для ринку праці, тобто при так званому організаційному навчанні. Основним завданням такого навчання є перетворення знань окремого робітника у знання всієї організації. Цикл PDSA дає можливість показати дорослому учню стандартний шлях вирішення тієї чи іншої проблеми відповідно до вимог, які висуваються. Крім того, при навчанні за цим циклом, той, хто навчається, змушений задля вирішення певної проблеми отримувати знання, уміння та навички суміжних професій та кваліфікацій, що веде до формування багатопрофільності працівника, його готовності до взаємодії у процесі роботи. Принцип неперервного вдосконалення особливо актуальним став у контексті застосування концепції «якості трудового життя», відповідно до якої «відчуження» робітників від засобів виробництва можна компенсувати підвищенням ступеня їх участі у прийнятті рішень шляхом впровадження різних форм самоуправління. Проте це не означає, що цикл PDSA використовують тільки при організації навчання на підприємстві або на робочому місці, або у навчанні для ринку праці. Застосування циклу PDSA дає можливість демонструвати необхідність неперервного вдосконалення та самореалізації, створює умови та показує шляхи до самоспрямованого навчання.

У контексті проблеми дослідження вважаємо за потрібне розглянути теорію трансформаційного навчання Дж. Мезірова (Mezirow, & Taylor, 2009), на основі якої створена трансформаційна модель навчання, що базується на отриманні досвіду, що пов'язаний із глибокими структурними зсувами у базових переконаннях, почуттях, діях. Трансформаційне навчання відбувається тоді, коли доросла людина здатна з іншої точки зору подивитися на ситуацію, вийти за межі простого одержання інформації. Проте трансформаційне навчання відбувається під впливом досвіду, який отримується. На думку Дж. Мезірова, трансформаційне навчання – це процес, у якому людина свідомо і критично розуміє, як і чому сформована така картина світу (як саме ми її сприймаємо,



розуміємо, відчуваємо) і як можна змінити звичні її структури та моделі поведінки для того, щоб діяти більш ефективно (рис. 3.3.4).



*Рис. 3.3.4. Взаємозв'язки у трансформаційній моделі навчання Дж. Мезірова (Mezirow, & Taylor, 2009)*

Ефективність моделі трансформаційного навчання досягається завдяки поєднанню інструментального («навчання через вирішення проблем і визначення причинно-наслідкових зв'язків»); комунікативного (комунікації почуттів, потреб і емоцій з іншими людьми); творчого (розуміння самого себе та навколишнього світу через креативні форми навчання (усвідомлення свого «Я» через малюнок, есе тощо) навчання.

Водночас Дж. Мезіров виокремлює «десять кроків трансформаційного навчання: 1) ситуація невизначеності і дискомфорту; 2) самоаналіз; 3) критична оцінка; 4) визнання наявності проблеми та незадоволеності; 5) вивчення альтернатив і варіантів; 6) планування плану дій; 7) набуття необхідних знань для реалізації плану; 8) практика нових ролей і моделей поведінки; 9) формування компетентності і впевненості у новій поведінці; 10) інтеграція в систему знань і формування нових значущих перспектив (Mezirow, & Taylor, 2009). Проте, як зазначає П. Крантон (Cranton, 2006), модель трансформаційного навчання може передбачати розвиток за спіраллю з постійним поверненням до точки вибору, коли людина сама визначає необхідність подальшої трансформації і відповідну готовність до неї. Отже, використання теорії трансформаційного навчання у неформальній освіті дорослих сприяє

формуванню умінь діяти відповідно до своїх цілей, цінностей і почуттів, а не на інформацію, яка отримана і почута від інших. Це дозволяє отримати контроль над власним життям і приймати виваженні рішення.

Технологія самоспрямованого навчання посідає провідне місце при навчанні дорослої людини. Роздуми про нього можна знайти ще у Сократа та Аристотеля. На самоспрямоване навчання звертав увагу Е. Ліндеман (Lindeman, 1989), коли писав, що дорослі учні мають мотивацію до навчання, оскільки через нього можуть задовольнити свої потреби та інтереси, дорослі мають потребу в самоспрямованому навчанні, тому ролі педагога змінюються...», а Дж. Кідд (Kidd, 1978) використовував термін «сила навчання» для характеристики активних та незалежних учнів. «Самоспрямоване навчання – це стиль життя. Це не просто примха, яка відповідала прагненню до саморозвитку та самореалізації людини наприкінці ХХ ст. Ідея про самоспрямоване навчання означає взяття людиною на себе відповідальності за своє навчання та має історичні коріння. Його сучасна актуалізація в освіті дорослих, на нашу думку, відображає зусилля зробити її визнаною цінністю та активно використовувати в освітньому процесі» (Brookfield, 1985, с. 16). У контексті безперервної освіти самоспрямоване навчання відіграє особливу роль, оскільки формує найважливішу сьогодні навичку: уміння вчитися.

За визначенням Б. Зіммермана, самоспрямоване навчання є «процесом, при якому ті, хто навчається, активізуються та підтримують орієнтовану на досягнення поставлених цілей пізнавальну поведінку» (Knowles, Holton, & Swanson, 2005, с. 35). Це означає, що самоспрямоване навчання поєднує самоуправління, самоконтроль та самомотивацію, дозволяючи гуманізувати та демократизувати процес навчання. Ми погоджуємося з тим, що самоспрямованість у навчанні можна розглядати у двох вимірах: як процес, при якому той, хто навчається, приймає на себе відповідальність за планування, здійснення та контроль у процесі навчання; як індивідуальну властивість того, хто навчається. Таким чином, самоспрямованість у навчанні стосується як зовнішніх особливостей процесу навчання, так і внутрішніх. Два її виміри тісно

пов'язані між собою, що обґрунтовується в технології само спрямованого навчання «Особистісно-орієнтована відповідальність» (PRO), яка була обґрунтована Р. Броккетом і Р. Хімстром (Brockett, & Hiemstra, 1991) і знайшла застосування у системах освіти доросли (рис. 3.3.5).



*Рис. 3.3.5. Модель технології самоспрямованого навчання «Особистісно-орієнтована відповідальність» (Brockett, & Hiemstra, 1991)*

Запропонована модель дає можливість зрозуміти спільні та відмінні властивості самоспрямованого навчання як навчального методу та самоспрямованості як характеристики особистості. Вона збігається з ідеями Н.Ф.С. Грундтвіга щодо розуміння ним навчання як активного процесу, в результаті якого відбувається духовний розвиток внутрішнього «Я», формування розуміння, як бути самим собою та як бути членом народної спільноти і тісно пов'язана з технологією навчального гуртка, яка є суто скандинавським винаходом. Його засновник Оскар Олсон визначав навчальний гурток як «коло друзів, які збираються разом для того, щоб обговорити спільні проблеми або цікаві питання» (Brattset, 1982, с. 9).

Найбільшого поширення набула інтерактивна модель самоспрямованого навчання, яку розробили Дж. Спер. Вона базується на теорії психологічного поля К. Левіна, за якою основою активності людини є її потреби (квазіпотреби). Саме потреби створю-

ють ситуацію напруги, яка може бути вирішена через їх задоволення («розрядку потреб»). «Розрядка потреби» відбувається у певній ситуації, яку К. Левін називає психологічним полем. Поведінка людини у психологічному полі є вольовою, яка викликана внутрішніми потребами, і польовою, що зумовлена зовнішніми впливами. Дж. Спер (Spear, 1988), виходячи з ідеї психологічного поля, довів, що зовнішні впливи мають визначальне значення, оскільки пов'язані з «організацією обставин». Ними виокремлено типові різновиди обставин та відповідні їм типи навчання, зокрема, поодинокі очікувані події зумовлюють очікуване навчання; поодинокі події, які не є очікуваними, тому відбувається випадкове навчання; ланцюг взаємопов'язаних та послідовних подій, які призводять до взаємозалежного навчання; ряд не пов'язаних подій, які спонукають до випадкового навчання (Дернова, 2013).



Рис. 3.3.6. Інтерактивна модель самоспрямованого навчання за Дж. Спером (Spear, 1988)

Як бачимо, дослідники вважають, що самокероване навчання відбувається здебільшого під впливом обставин і подій. Це дає можливість впливати на навчання дорослого через створення певних обставин.

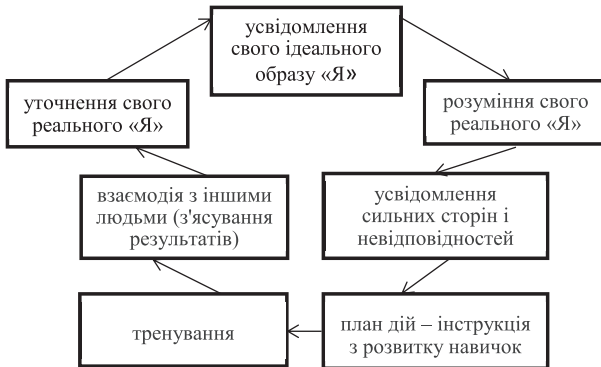
Інструментальна модель самоспрямованого навчання обґрунтована Дж. Гроу (Grow, 1991).

Вона дозволяє підготувати дорослу людину до самоспрямованого навчання, забезпечуючи певний педагогічний супровід, сформувати уміння і навички до самоспрямованого навчання. Сутнісна характеристика кожної складової зазначеної моделі подано у таблиці 3.3.2.

**Модель самоспрямованого навчання Дж. Гроу  
(Grow, 1991)**

Етап	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Приклад
I	залежний, низький рівень самоспрямованості	авторитарний, вчитель, тренер	коучинг, зворотний зв'язок, інформаційна лекція, подолання недоліків
II	зацікавлений, помірний рівень самокеруваності	мотиватор, гід	проблемна лекція, дискусія, стратегії цілепокладання і навчання і супроводу
III	помірно активний, середній рівень самоспрямованості	фасилітатор	фасилітована дискусія, семінар, виконання проєктів
IV	самоспрямований, високий рівень самоспрямованості	консультант, делегування	дослідження, стажування, самостійні групові роботи

У неформальній освіті дорослих особливе значення має модель самоспрямованого навчання Р. Бояціса, підґрунтям якої є теорія емоційного інтелекту (Дернова, 2013; Boyatzis, 2002). Її застосування в освітній практиці сприяє розвитку та зміцненню певних особистісних якостей дорослої людини. Структура моделі відображена на рис. 3.3.7. Наголосимо на циклічності даної моделі, що забезпечує неперервність процесу розвитку особистості.



*Рис. 3.3.7. Модель самоспрямованого навчання Р. Бояціса  
(Boyatzis, 2002)*

Сутність скандинавської технології навчальних гуртків розкривається у роботах Л. Бострема, П. Ельстрема, А. Лагіндера, І. Ландстрема, С. Ларссона та ін. Її можна краще зрозуміти через визначення та аналіз основних принципів функціонування навчального гуртка, де акцентується увага на ролі учасників у групі і яких дотримуються дотепер: рівність та демократія серед учасників гуртка, відсутність традиційної ієрархії: викладач-учень, спільна діяльність лідерів та учасників: є керівник або лідер гуртка, на якому лежить відповідальність, але практично всі обов'язки розподіляються між усіма учасниками гуртка; неформальна й доброзичлива атмосфера; використання діалогу та бесіди замість лекцій, сторонніх експертів або формальних презентацій; розкриття потенційних можливостей учасників, заохочення їх до дій щодо впливу на життя суспільства та відчуття на собі впливу суспільства; мета діяльності в гуртку визначається учасниками гуртка, які несуть відповідальність за її досягнення; навчання організовано та сплановано із самого початку, теми зустрічей визначаються та погоджуються заздалегідь; співпраця та взаємодопомога: учасники працюють разом з метою досягнення спільної мети; навчання та свобода: участь у визначенні напрямків діяльності гуртка відповідно до особистих потреб та бажань. Навчання дуже різноманітне, але не передбачає лише набуття знань, важливішим є спілкування між учасниками; участь кожного у бесідах та дискусіях, запобігання нав'язування будь-якої думки, підкреслення важливості подальшого навчання учасників щодо задоволення своїх інтересів; активність членів гуртка, без якої гуртка не існує. Як зазначав Блід (Blid, 2000), «активність учасників є наріжним каменем, який лежить в основі не тільки навчального гуртка, а й демократії в цілому... Люди краще навчаються тоді, коли вони активні» (с. 28); оптимальна кількість учасників – 7-12 осіб. Якщо група мала, то важко підтримувати бесіду або дискусію, якщо велика – складніше всім проявляти активність та бути почутими. Здебільшого проводиться 8-10 зустрічей, які проходять регулярно – один раз на тиждень або на два тижня, залежно від бажання групи. Тривалість зустрічей також визначається учасниками гуртка, але, зазвичай, становить півтори-три години; наявність

навчальних матеріалів, в яких відображено усю інформацію, питання для проведення дискусій, копії статей тощо. Кожен учасник використовує та доповнює його, створюючи своєрідне портфоліо; специфічність оцінювання. Учасники не отримують сертифікати якості, але їм може бути видане свідоцтво про відвідування гуртка із зазначенням його теми. У навчальному гуртку не виставляють оцінок та учасники не пишуть тестів (Огієнко, 2009).

Залежно від особливостей формування навчального плану, розрізняють попередньо-структуровані та самоструктуровані гуртки. У попередньо-структурованих гуртках предмет вивчення вибирається та планується керівництвом організації або її радою; керівник гуртка обирається наперед, він контролює організацію курсу та переглядає матеріал до кожної зустрічі; гурток працює згідно з планом, підготовленим керівником; гурток займається вивченням тільки одного предмета; гурток розпадається після закінчення курсу.

У «самоструктурованих» гуртках учасники самі вибирають предмет вивчення, керівника гуртка, а також матеріал для опрацювання; учасники за чергою подають новий матеріал на кожній зустрічі; гурток характеризується відкритою бесідою присутніх; вони обговорюють питання своєї діяльності за межами гуртка (Давидова, 2008).

Основними характеристиками технології навчальних гуртків залишається отримання знань, що базуються на досвіді, гнучкість, можливість спонтанного виникнення, рівність, унікальність кожного навчального гуртка. Від самих учасників залежить, як, де, коли зустрічатися та організовувати заняття, як досягати поставлених цілей. Таким чином, технологія навчального гуртка є унікальною скандинавською технологією неформальної освіти дорослих, яка спрямована на стимулювання особистісного росту та розвитку кожного, хто бере участь у роботі навчального гуртка через обговорення в неформальній обстановці різних питань, проблем і тем. Провідними цілями навчальних гуртків є: розвиток громадянської позиції; підвищення активності громадян у житті суспільства; задоволення пізнавальних інтересів та реалізація творчих здібностей учасників гуртка (Огієнко, 2008).

Якщо технологія навчального гуртка, зазвичай, використовується в неформальній освіті, то технологія співробітництва або колективного навчання є провідною у навчанні на ринку праці. На думку Л. Тістлетвайта (Thistlethwaite, 1994), колективне навчання є природним для навчання дорослих, оскільки в ньому відтворюється середовище реального життя, в якому необхідно постійно вирішувати певні проблеми з певними людьми. Тому здатність до співробітництва, вміння працювати в команді є зарукою успіху людини на ринку праці. Визначаючи технологію колективного навчання, пропонує загальне та спеціальне визначення. За загальним визначенням, колективним навчанням можна назвати будь-яке навчання, в якому задіяно декілька людей. Сутність технології колективного навчання розкривається через чотири взаємопов'язані компоненти: взаємодія «обличчя-до-обличчя» може бути представлена усним обміном інформацією, підведенням підсумків, наданням та одержанням пояснень, актуалізацією досвіду та знань; наявність позитивної взаємовизнаної мети, яка забезпечує встановлення «духу товарищескості», що формується через спільні цілі, одержані результати, обов'язки та ролі; індивідуальна відповідальність. Успіх та результат залежить від кожного члена групи, від його відповідальності, що, у свою чергу, забезпечується врахуванням особистісних цілей кожного, його відповідальністю за всю групу; вміння працювати в команді. Цей компонент колективного навчання забезпечується відповідними методами комунікації, довірою між її членами, умінням знаходити компроміс та управляти конфліктами (Огієнко, 2009).

Осмислення концептуальних підходів до організації навчання дорослих у розвинених країнах дозволило виокремити декілька форм організації навчання дорослих: індивідуальну, групову і навчання місцевої спільноти. На думку С. Брукфілда (Brookfield, 2015), індивідуальна форма організації навчання дає можливість дорослій людині навчатися у зручному місці, у зручний час, вільно оперувати наявними джерелами інформації тощо. Вона широко використовується у дистанційному навчанні, консультуванні. Необов'язковість присутності у класній кімнаті робить її незамінною, особливо для таких категорій населення, як: інваліди,



люди пенсійного віку, військовослужбовці та інші. Тому майже всі навчальні заклади, центри неперервного навчання, центри освіти дорослих та інші пропонують дистанційні курси навчання. Наприклад, у Центрі продовженого навчання університету Міссісіппі пропонуються онлайн курси з особистісного («Ефективне спілкування», «Розумна дитина», «Інтернет у моєму житті» тощо), професійного («Маркетинг», «Менеджмент», «Комп'ютерні технології» тощо) розвитку (Center for Continuing Education in Mississippi State University).

Основною формою організації процесу навчання у освітніх інституціях неформальної освіти можна вважати групову форму навчання, до переваг якої відноситься, насамперед, можливість міжособистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активність її учасників, наявність зворотного зв'язку.

Специфічною формою організації неформального навчання дорослих є навчання місцевої спільноти. М. Ноулз розглядав «місцеві спільноти як класи для навчання, для допомоги місцевим жителям вирішувати свої повсякденні проблеми» (Knowles, 1980, с. 136). Сьогодні у США з'явилася нова професія – фахівець з розвитку місцевої спільноти (community development worker), який займається розробкою і реалізацією програм і проєктів, що спрямовані на розвиток місцевої громади. Причому, він повинен стати тільки «каталізатором» змін, надати жителям певні механізми для їх здійснення, проте самі зміни щодо розвитку і об'єднання місцевої спільноти повинні бути результатом діяльності місцевих жителів (Hoffman, 2012).

Об'єктивна необхідність підвищення якості неформального навчання дорослих зумовила використання інноваційних технологій. Закцентуємо на тому, що поняття «педагогічна технологія» американськими вченими розуміється як «системний цілеспрямований підхід до процесу навчання, який поєднує певні методики навчання, технічні засоби навчання і враховує психологічну складову процесу навчання – взаємовідносини між тим, хто навчається, і тим, хто навчає» (Martin, 2003); як «системні способи щодо діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, для результативного досягнення поставлених цілей навчання» (Angelo,

& Cross, 1993). Слушною є думка К. Роджерса щодо принципів застосування освітніх технологій у процесі навчання дорослих: індивідуалізації, розвитку творчих здібностей, самореалізації, мотивації, співпраці, активності (Rose, 1989).

Наші розвідки переконують, що провідною і домінуючою технологією навчання дорослих у неформальній освіті США є інтерактивні технології. На думку Ж. Девідсон, керівника вищої народної школи К. Кембелла, саме інтерактивні технології відповідають особливостям дорослої людини, яка навчається, забезпечують ефективність неформального навчання дорослих (Folk school John C. Cambell, nd). З огляду на наукові джерела значимо, що технологія інтерактивного навчання розглядається як така, що базується на взаємодії між учасниками процесу навчання; організації спільної діяльності на основі діалогічних методів навчання; як спосіб організації пізнавальної діяльності з урахуванням дорослих потреб, інтересів, особистісного і професійного досвіду (Огієнко, 2015). Ефективне впровадження інтерактивних технологій навчання у практику освіти дорослих передбачає визначення принципів використання інтерактивних технологій. До них відносяться принципи: діалогічної взаємодії, ігрової (активно-рольової) діяльності, кооперації і співробітництва, тренінгової діяльності (Сисоєва, 2011).

Результати дослідження, яке проводила Американська асоціація продовженої освіти і освіти дорослих, засвідчили, що американські андрагоги основною перевагою застосування інтерактивних технологій навчання вважають можливість організації творчої взаємодії суб'єктів навчання, яка сприяє «відкриттю» нових знань, набуттю нових умінь, навичок (American Association for Adult and Continuing Education, nd). Зазначимо, при застосуванні інтерактивних технологій у неформальній освіті дорослих андрагог стає фасилітатором, консультантом, який допомагає, спрямовує, консультує дорослих учнів щодо вирішення існуючої проблеми. Це свідчить про те, що використання інтерактивних технологій у неформальній освіті дорослих дозволяє відійти від звичайної логіки процесу навчання, яка передбачає рух від теорії

до практики, і розпочати з формування нового досвіду, який поступово теоретично осмислювати.

Як переконують результати наших досліджень, основними формами і методами інтерактивного навчання дорослих є: евристична бесіда, дискусія, колективне вирішення творчих ситуацій, метод «круглого столу», тренінги, метод проєктів, ігрові методи, а також наставництво, коучинг, навчання в малих групах, сторітеллінг, шедоуїнг, секондмент, баддінг, метод наративу та інші. Зупинимось на аналізі деяких з них (Огієнко, & Терьохіна, 2019). Невід'ємною складовою функціонування освіти дорослих у розвинених країнах є коучинг (coaching), який визначають як: вид навчання у формі спілкування, спрямований на розкриття можливостей і потенціалу дорослого, який навчається; мистецтво створення середовища (навчального, психологічного) для підвищення результативності навчання й забезпечення умов розвитку того, хто навчається (Downey, 2003). Сутність коучингу відповідає сутності неформальної освіти дорослих, дозволяючи через аналіз освітніх потреб дорослого конкретизувати його цілі, завдання і окреслити план дій, допомогти у їх досягненні через створення відповідних умов, актуалізацію наявного соціального і професійного досвіду. На думку викладачів Іст-Хейвенського центру навчання дорослих, у якому коучинг є провідним методом навчання, у слухачів з'явилася впевненість у своїх можливостях щодо професійного і соціального зростання (East Haven Adult Learning Center).

Сторітеллінг (storytelling) у практиці неформальної освіти почав використовуватися нещодавно. Його розробив і вперше застосував Девід Армстронг – керівник міжнародної компанії для формування корпоративних цінностей і культури компанії. Сутність методу – трансляція історій, які найбільш повно розкривають і ілюструють певні цінності, інформацію, події, вирішення проблем тощо. Метод сторітеллінгу через історії і розповіді (міфи, розповіді, значущі події тощо) дозволяє краще запам'ятовувати, підвищує значущість навчання і краще впливає на поведінку людей. Наприклад, в університеті третього віку у Нью-Йорку існує і постійно доповнюється, так званий, «золотий фонд» історій, які стосуються як самого закладу, так і історії життя багатьох не тіль-

ки видатних людей, а й цікаві історії життя звичайних людей. Навіть проводяться конкурси на кращу історію, яку розповідь слухач університету (Lois, 2014).

Відзначимо, що пошук вирішення тієї чи іншої життєвої ситуації на основі аналізу певної історії, розповіді (позитивної чи негативної) сприяє розвитку критичного мислення, вчить аналізувати, обґрунтовувати свою точку зору тощо. Однією з сутнісних характеристик процесу навчання дорослої людини є звернення до його особистісного і професійного досвіду. Тому, метод наративу є одним з провідних і навіть обов'язкових методів навчання у неформальній освіті. Його застосування зумовлено й тим, що зміст навчання дорослої людини відповідає її потребам і інтересам, а значить безпосередньо пов'язаний з наявним життєвим досвідом і необхідністю вирішення певних проблем. Водночас, на думку К. Гергена (Gergen, 1994), метод наративу дозволяє торкнутися внутрішнього світу людини, її сприйняття світу, її думок і переконань.

Заактуалізуємо на тому, що за допомогою методу наративу можливе не тільки осмислення попереднього досвіду дорослої людини, а і його включення у новий досвід, тому андрагоги розглядають конструювання наративу як дієвий засіб досягнення мети навчання (Огієнко, & Терьохіна, 2019). Осмислення сутності методу наративу дало змогу впевнитися, що він є важливою складовою кейс-методу, рефлексії, рольових і ділових ігор тощо.

Цікавим і дієвим методом навчання у системі освіти дорослих у розвинених країнах є, на нашу думку, метод баддінгу (budding), який можна визначити, як допомога, партнерство. Іноді баддінг називають неформальним наставництвом чи рівноправним коучингом, оскільки відрізняється повною рівноправністю суб'єктів навчання. Наприклад, у Кембриджському центрі освіти дорослих розроблено рекомендації щодо використання методу баддінгу у процесі навчання: обов'язково створити атмосферу довіри; зрозуміти потреби і очікування дорослого учня; сформулювати цілі, які необхідно досягти; не нав'язуйте своєї думки, поважайте іншу; прагніть до інтерактивного спілкування (Caffarella, & Daffron, 2013). Зазначимо, що метод баддінгу особливо часто використовується у навчанні на робочому місці.

Ефективним і дієвим у неформальній освіті дорослих є метод симуляції, який, пов'язаний з відтворенням реальної життєвої ситуації. Він відноситься до ігрових методів, які широко використовуються у неформальній освіті дорослих США. Водночас, метод симуляції відрізняється від інших ігрових методів тим, що спрямований на розвиток навичок прийняття рішень, оцінки наслідків своїх дій, а його особливістю є негайна реакція того, хто навчається, на змодельовану ситуацію та можливість замінити зовнішні фактори мотивації до навчання на мотивацію ситуацією, мотивацію досвідом. На думку Д. Н'юмена, метод симуляції є цінним не за включенням у певний вид діяльності, а за результатом, який людина отримує по закінченню гри (Gray, Griffin, & Nasta, 2005). Яскравим прикладом використання методу симуляції у неформальній освіті дорослих є діяльність Центру виживання Б. Гріллса, на яких доросла людина опиняється у реальних ситуаціях, які примушують приймати швидко рішення і формують «рятівні» навички, вчать взаємодопомоги тощо (Darling, 2005). Наші розвідки засвідчили, що вчені наголошують на важливості використання в освіті дорослих діалогічних методів навчання, зокрема, методу діалогу, дискусії, «мозкової атаки» та ін. Діалогічні методи називають методами «пошуку порозуміння», оскільки відбувається обмін думками між його учасниками, що призводить до синтезування їх досвіду, кращого розуміння проблеми і знаходження її оптимального вирішення. Сутнісними їх характеристиками є: зацікавленість, довіра і повага між суб'єктами навчання, довіра, рівність, розуміння (Огієнко, 2019).

Метод дискусії є одним з найефективніших методів навчання, який широко використовується в американській освітній практиці. Здебільшого організовуються дискусійні секції, на яких обговорюють проблемні питання. Доцільно дискусії організовувати за принципом трансформаційного розгляду проблеми через поєднання теорії і практики. Для дорослих учнів особливо важливим є особистісне значення тематики дискусії і її результати.

Привертає увагу метод фішбоун діаграми (Fishbone diagrams), дослівний переклад назви якого – «діаграма рибного скелету». Цей метод акцентує увагу не тільки на проблемі, яка розглядається

ся, але й на споріднених до неї проблемах. Тобто, основна проблема – це голова риби, кістки скелету – це підходи до її вирішення з поглибленим аналізом подібних проблем, а хвіст – рішення (Fishbone Diagram A Problem-Analysis Tool, nd). Метод фішбоуну відноситься до методів проблемного навчання, дозволяючи залучити життєвий досвід людини, вчить ретельному аналізу та вмінню встановлювати зв'язки між фактами тощо. Отже, інтерактивні технології навчання, що застосовуються у неформальній освіті дорослих США, є втіленням принципів навчання у співпраці – добровільності, активності, демократичності, взаємодопомоги, взаємовигідності, даючи можливість дорослому учневі реалізувати свій особистісний і професійний потенціал.

Дослідження доводить, що в освіті дорослих широко використовуються технології дистанційного навчання, які на основі сучасних телекомунікацій та мультимедіа створили об'єктивні засади для радикальних інновацій у системі освіти дорослих. Зауважимо, що скандинавські країни мають тривалі традиції в застосуванні дистанційного навчання. Наприклад, у Швеції перші кореспондентські курси з'явилися у 1898 р. у м. Мальмо, а у 1914 року у Норвегії відкривається перший освітній заклад дистанційної освіти (NKS). Норвегія стала першою країною у світі, яка у 1948 р. прийняла Закон про заочні школи, що регулював навчання на відстані. (У 1993 р. він був відмінений, а питання дистанційного навчання включено в Закон про освіту). Сьогодні, коли пройшло понад 100 років, дистанційне навчання використовується і у формальній, і у неформальній освіті. Зважаючи на темпи його поширення, можна передбачити, що через кілька десятиріч дистанційне навчання стане домінуючим при навчанні дорослих. Національна освітня політика країн сприяє цьому. Так, у 1990 р. у Швеції був створений національний комітет з підтримки дистанційного навчання (DUKOM). Ним здійснювалися проекти за участю багатьох провайдерів дистанційного навчання – університетів, асоціацій, муніципальних властей. У 1998 р. уряд започаткував урядове агентство (DISTUM), завданням якого стала підтримка та стимулювання дистанційного навчання дорослих в університетах та закладах неформальної освіти. Нещодавно

було створене ще одне агентство (Net University), відповідальне за координування дистанційних освітніх курсів, що пропонуються університетами для дорослих. У Норвегії проблемами дистанційного навчання опікується Норвезька асоціація дистанційного та гнучкого навчання (NADE), створена у 1968 р. Вона об'єднує організації, що активно використовують дистанційні технології навчання: державні університети та коледжі, приватні заклади, незалежні центри дистанційної освіти та навчальні центри бізнесу і промисловості (DistanceeducationinstitutioninNorway).

У Данії восени 1995 р. було відкрито Національний інформаційний центр дистанційного навчання (STU), який надає інформаційні та консультативні послуги, проводить конференції та семінари. Він має адаптаційний фонд (100 млн. DKK), який спрямовується на розвиток дистанційного навчання (Огієнко, 2009). Технології дистанційного навчання широко використовуються у традиційних навчальних закладах освіти дорослих, логічно поєднуючись з іншими технологіями навчання. Їх характерними особливостями є: гнучкість: дорослі учні мають можливість вільно обирати зручне місце навчання, зручний час та навчатися у зручному темпі; модульність: модульний принцип побудови дозволяє тим, хто навчається, самостійно формувати індивідуальну освітню траєкторію, яка найбільш повно відображає їх інтереси та потреби; паралельність: дистанційне навчання дозволяє поєднувати навчання з роботою і навіть із навчанням в іншому навчальному закладі; дальня дія: доросла людина не прив'язана до місця розташування навчального закладу, і це не є перешкодою для ефективного навчального процесу; асинхронність: у процесі навчання ті, хто навчається, та ті, хто навчає, можуть реалізовувати технологію дистанційного навчання незалежно від часу, тобто за зручним для кожного розкладом або графіком; масовість: кількість тих, хто навчається, є необмеженою. Вони мають рівний доступ до джерел інформації (електронні бібліотеки, інформаційні бази даних), до зв'язку між собою та викладачами через телекомунікаційні мережі та засоби зв'язку; рентабельність: дистанційне навчання відрізняється високою економічною ефективністю, оскільки у 1,5-2 рази дешевше за інші форми навчання; демократичність: демокра-



тичність у відносинах між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, завдяки зміні їх функцій та набуттю нових ролей; соціальність: забезпечує рівний доступ до освіти, незалежно від місця та умов проживання і матеріальних умов; інтернаціональність: сприяє експорту та імпорту освітніх послуг (Огієнко, 2009).

Дослідження доводить, що у неформальній освіті дорослих у США широко використовуються технології дистанційного навчання, які на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій створюють принципово нові можливості для інноваційних змін. Зауважимо, що США мають тривалий досвід і традиції в організації дистанційного навчання. Майже кожний американський штат має Програму розвитку дистанційного навчання. Результати дослідження Національного центру статистики США виявили суттєве поширення та визнання дистанційного навчання. Так, з 2002 р. обсяг дистанційної освіти зріс на 30%, а товарообіг електронних навчальних засобів виріс у 2,3 рази (The National Center for Education Statistics).

Заaktuалізуємо на тому, що відповідно до опитування викладачів, проведеного у США у 2009 р., технологія дистанційного навчання визнається ефективною і такою, що потребує активного впровадження і поширення у процес навчання дорослих (Корсунів, 2011). Сьогодні у США за програмами дистанційного навчання навчаються більше, ніж один мільйон студентів. З 1990 р. була запропонована Програма освіти дорослих (PBS Audit Learning Service), яка активно підтримується 1500 навчальними закладами, неурядовими організаціями, асоціаціями та іншими провайдерами, які пропонують велику кількість різноманітних курсів, що здатні задовольнити найвибагливіші освітні потреби дорослої людини. Наприклад, понад чотири тисячі військовослужбовців під час війни у Персидській затоці пройшли обрані ними курси, які надавалися у межах проекту PBS — TV. Користуються великою популярністю серед дорослих програми Американського відкритого університету Нью-Йоркської технічної школи.

У 2011 р. почала втілюватися ідея MOOCS – масові відкриті онлайн курси, які є міжнародним проектом. MOOCS відрізняється від звичайних дистанційних курсів: кожен курс – це поєднання



відеолекцій, текстів, навчальних завдань, освітнього форуму. Матеріали доступні у будь-який час, у будь-якому місці, необхідно лише мати доступ до Інтернету. Оцінювання знань відбувається у тестових центрах, які є у різних країнах світу чи онлайн за допомогою спеціальної програми (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

На нашу думку, ідеологію та практику сучасних технологій навчання дорослої людини в системі освіти дорослих, їх відмінність найбільш чітко відображують принципи: викликати в тих, хто навчається, стійку мотивацію до навчальної діяльності, яка базувалася на їхньому життєвому досвіді; навчати діалогічно, тобто у співробітництві з іншими дорослими учнями та педагогом, а не за принципом «зверху вниз»; навчати діагностично. Здійснювати постійне спостереження за навчальною діяльністю, коригуючи її відповідно до освітніх інтересів та їх змін; забезпечувати зміст освіти згідно з освітніми потребами та вимогами суспільства; розвивати здатність до рефлексії та оцінювання свого прогресу в навчанні; стимулювати ініціативу та творчість тих, хто навчається; сприяти розвитку суб'єктивності, яка проявляється у самовизначенні, самовідповідальності, самостійності відносно пізнавальної діяльності; створення сприятливого психологічного клімату у процесі навчання (Огієнко, 2009).

Таким чином, технології навчання дорослих об'єднує особистісно-орієнтований підхід, для якого властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, центральна роль та активність тих, хто навчається. Це, у свою чергу, веде до змін традиційних взаємин у процесі навчання. Той, хто навчає, припиняє бути основним джерелом інформації. Він займає позицію організатора, фасилітатора самостійної діяльності того, хто навчається. Його провідним завданням стає створення умов для учіння, для активності та особистісного і професійного розвитку дорослого учня. Водночас об'єднувальною характеристикою поданих технологій навчання є те, що кожна з них потребує високої активності педагога та дорослих учнів. Активність педагога проявляється у тому, що він на основі індивідуальних та психологічних особливостей групи дорослих учнів вносить певні корективи в навчальний процес, адап-

туючи його до інтересів та потреб дорослих учнів. Активність тих, хто навчається, проявляється у самоспрямованій навчальній діяльності, самостійності у процесі взаємодії.

Оскільки корпоративна освіта у розвинених країнах вирізняється особливо інтенсивним розвитком, вважаємо доцільним звернутися до аналізу проблеми використання технологій навчання у корпоративній освіті як важливої складової освіти дорослих. Зазначимо, що дану проблему ретельно вивчала дослідниця І. Литовченко (2018), на висновки якої ми спиралися у нашому дослідженні. Зазначимо, що дієвість корпоративної освіти в умовах економіки знань безпосередньо залежить від застосування ефективних сучасних освітніх технологій, вибір яких, як зазначає Сеймур Лустерман (Lusterman, 1977), визначається, насамперед, певними її особливими рисами, зокрема такими:

1. Мотивація учасників навчання, зазвичай, дуже висока. Усі вони дорослого віку й розуміють, що перебувають в умовах, коли винагороди за успіх і покарання за невдачу є істотними, оскільки від результатів навчання, серед іншого, залежить їхня теперішня й майбутня зарплата, престиж, самооцінка та реалізація кар'єрної мети. Примітно, що в разі невдачі відповідальність лягає не лише на самого учня, а й на викладачів та відділ розвитку людських ресурсів.
2. Робоче місце – це майданчик не лише для навчання, а й для практики. Значна його частина відбувається на роботі, у процесі наставництва та коучингу, спостереження за керівниками й колегами, розв'язання проблем, проб та помилок. Життєвий і професійний досвід використовується в навчанні, яке є індивідуалізованим, заздалегідь запланованим і так тісно поєднує теорію і практику, що часом їх важко відрізнити.
3. Корпоративне навчання є практикоспрямованим, оскільки воно – інструмент досягнення основної мети підприємства – отримання прибутків та розвитку його життєздатності. У такій ролі корпоративне навчання є складовою більшої системи – системи розвитку людських ресурсів – і сприяє досягненню цієї мети найбільш економічно ефективним

способом. Оскільки відпустки на навчання працівників є дуже затратними для компаній, то тривалість курсів максимально коротка, і їхнє основне завдання полягає лише у тому, щоб у максимально стислі терміни навчити працівників усіх необхідних навичок та дати їм усі необхідні знання.

Арсенал форм, методів та засобів розвитку професійних знань та вмінь, які використовує корпоративна освіта, постійно розширюється й оновлюється, що зумовлює необхідність їхнього впорядкування та систематизації. Проаналізовані нами джерела свідчать, що вчені по-різному підходять до класифікації методів корпоративного навчання. Розрізняють дві форми корпоративного навчання: навчання на робочому місці (*on-the-job training*) та навчання поза робочим місцем (*off-the-job training*), кожна з яких має свій набір методів. Проте в сучасних умовах, з огляду на скорочення обсягів навчання на робочому місці, з одного боку, та стрімкого поширення технологій у корпоративній освіті – з іншого, набуває поширення інший підхід до класифікації форм навчання. Так, Вероніка Течія (Tyechia, 2014), Валері Гембл (Gamble, 2005), Реймонд Ноу (Noe, 2010) та ін. розрізняють такі форми корпоративного навчання: традиційне, у тому числі аудиторне навчання (відповідні англійські терміни – *traditional learning / traditional training, instructor-led training, classroom instruction / classroom training, face-to face learning / face-to face training*), яке оперує широким арсеналом методів; навчання з використанням електронних технологій (відповідні англійські терміни – *technology-based learning, electronic learning (e-learning), on-line training / on-line learning, computer-based learning, distributed learning, web-based training*) та змішане навчання (*blended learning*).

Здійснений нами аналіз показує, що в сучасній корпоративній освіті відбувається творче поєднання традиційних та інноваційних форм навчання. До традиційних методів належать лекції, семінари, самостійна робота та ін. Їх найчастіше використовують для передачі й закріплення знань. Традиційне (в тому числі аудиторне) навчання, за винятком самостійної роботи, здійснюється викладачем та учнями, які разом фізично присутні в певному місці (Gaither, 2009). Історично воно було основним способом здійс-

нення навчальної діяльності в корпоративному середовищі. Як зазначає С. Андерсон (Anderson, 2014), на більшості підприємств традиційне навчання найбільш популярне для більшості змістових напрямів програм і для більшості учнів, насамперед, завдяки таким своїм перевагам, як забезпечення безпосередньої міжособистісної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, можливості обговорення, дискусії та негайного зворотного зв'язку, а також перебування в атмосфері класної кімнати, віддаленої від стресів робочого місця (Литовченко, 2018).

Проте впродовж останніх десяти років ця тенденція поступово зазнала значних змін. Так, за даними Американського товариства навчання й розвитку (American Society for Training & Development – ASTD), у 2014 р. відсоток годин традиційного аудиторного навчання становив лише половину (50,63%) всього навчального часу, порівняно, наприклад, із 65,30% у 2006 р. Особливого прискорення ця тенденція набула з 2012 р.

Дослідження свідчать, що таке скорочення годин традиційного аудиторного навчання пояснюється, насамперед, високою вартістю та недостатньою зручністю цього навчання. С. Андерсон (Anderson, 2014) також зазначає, що вибір методу навчання в компаніях завжди залежить від змісту програм. Найчастіше надають перевагу такому навчанню для розвитку навичок міжособистісного спілкування в бізнесі, яке передбачає живу, міжособистісну взаємодію учнів між собою та учнів із викладачами.

Лекція передбачає словесну передачу тренером чи викладачем інформації, яку необхідно засвоїти учням. Лекція – це одна з форм, які потребують найменших затрат грошей і часу. Натомість вона дає можливість ефективно й організовано презентувати великі масиви інформації великій кількості слухачів. Проте, поряд із низкою позитивних характеристик, науковці відзначають певні недоліки цього методу, серед яких неможливість повною мірою забезпечити залучення учнів до навчального процесу та встановити достатній зв'язок навчання з професійним середовищем. Крім того, у процесі навчання учні переважно використовують слухове сприйняття матеріалу, а викладачеві важко швидко й точно встановити, наскільки учні засвоїли матеріал. Щоб розв'язати цю проблему, лек-

ції супроводжуються етапами запитань та відповідей, обговореннями, у тому числі кейсів, відео, та ігровими фрагментами. Саме так використовують метод лекцій в американській енергетичній компанії Constellation New Energy під час тридцятигодинного курсу підготовки нових працівників та наступного двотижневого курсу аудиторного навчання, спрямованого на розвиток навичок продажів, необхідних для працівників енергетичних компаній (Noe, 2010; Constellation Energy, 2008). У таблиці 3.3.3 показано деякі можливі різновиди традиційної форми лекції.

*Таблиця 3.3.3*

**Різновиди традиційної форми лекції**  
(Van Wart, Cayer, & Cook, 1993; Noe, 2010)

<b>Різновид методу</b>	<b>Опис методу</b>
Стандартна лекція	Тренер розмовляє, а учні слухають та поглинають інформацію.
Групове викладання	Двоє чи більше тренерів викладають різні теми або альтернативні точки зору на ту саму тему.
Запрошений лектор	Запрошений лектор бере слово на певний, попередньо визначений період часу. Основне навчання здійснюється не ним, а викладачем.
Експертна група	Два чи більше промовців подають інформацію та ставлять запитання.
Студентські презентації	Групи студентів подають перед класом інформацію на різні теми.

Семинар, порівняно з лекцією, більш активно залучає учнів до процесу навчання. Його широко використовують для обговорення проблем, спільного пошуку нових рішень, у тому числі за участі запрошених експертів. Завдяки залученню учнів до участі в дискусіях, семінар надає їм можливості відпрацювати способи поведінки в різних ситуаціях. Також його можуть використовувати після циклу лекцій, щоб допомогти учням краще опанувати їх зміст. Характерною особливістю семінару є комунікація між учасниками навчального процесу, яка дає змогу розглянути проблему з різних боків, максимально базуючись на їхніх знаннях та досвіді (Литовченко, 2018).

Значну частку навчання в корпораціях становить самостійна робота, що вимагає від учнів значного ступеня самоспрямованості, оскільки працівники беруть на себе відповідальність за організацію процесу свого навчання. Навчальний матеріал може бути визначений наперед, але учні опановують його самостійно, у зручному для себе режимі. Самостійне навчання має індивідуальний характер, оскільки учень сам визначає такі його параметри, як тривалість і темп заняття, кількість повторів тощо. Таке навчання часто буває інформальним, оскільки воно не завжди є складовою певної навчальної програми.

Інноваційними формами навчання вважають інтерактивні лекції, тренінги, коучинг, ділові та рольові ігри, групове навчання, secondment (переміщення співробітників), shadowing (бути «тінню»), buddying (партнерство), наставництво й менторство, учнівство тощо. Незважаючи на появу великої кількості новітніх форм навчання, лекція залишається популярною і в наш час, значною мірою завдяки своїй можливості модифікуватися разом із розвитком технологій та відповідно до сучасних вимог. Так, вона може реалізовуватися не лише у своїй традиційній формі, коли викладач читає її студентам в аудиторії, а й у сучасній інтерактивній формі: інтерактивна лекція, наприклад, може відбуватися у віртуальній класній кімнаті, коли викладач не перебуває в одній аудиторії зі своїми студентами. Навчання може відбуватися як у реальному часі (синхронно), так і з затримкою в часі (несинхронно). Також студенти можуть бути в класній кімнаті, а викладач – в іншому місці. У такому разі лекція може відбуватися в режимі онлайн, наприклад, із використанням технології Skype, або бути записаною на CD-ROM. Студентам також не обов'язково бути присутніми в аудиторії. Вони можуть слухати її вдома на персональних комп'ютерах чи мобільних пристроях. Можна вважати, що такі лекції належать до інноваційних форм навчання.

В освіті дорослих активно використовуються тренінги як відносно короткострокова форма групової роботи, яка характеризується високим ступенем інтерактивності і спрямована на формування системи загальних і професійних компетентностей. Професійний тренінг передбачає системну взаємодію в групі та

виконання завдань, спрямованих на формування й розвиток певних професійних якостей. Ефективність тренінгу у процесі професійного й особистісного розвитку працівників забезпечується використанням ігрових та інших активних методів навчання, моделюванням різноманітних ситуацій професійного життя, які дають змогу тому, хто навчається, набувати необхідного досвіду, долати труднощі, не боячись робити помилки. Під час тренінгів працівники компанії не лише опановують нові види діяльності, а й набувають необхідних для цього комунікативних навичок. Зміст тренінгів може бути надзвичайно різноманітним – від звичайних тем, таких, як навички продажів, обслуговування клієнтів, до унікальних авторських розробок. Виокремлюють різні види тренінгів: вступні тренінги для нових співробітників, які знайомлять з історією компанії, її нинішнім станом, виробничою діяльністю, організаційною структурою тощо; функціональні тренінги, спрямовані на розвиток базових знань і навичок, що підтримують функціональну діяльність працівників; поведінкові тренінги, які розвивають навички ділової поведінки (наприклад, спілкування по телефону); тренінги менеджменту, лідерства тощо (Кларин, 2017). Головною відмінністю тренінгу від семінару є активне залучення всіх учасників до процесу навчання.

Важливою інноваційною формою навчання персоналу в американських компаніях є коучинг (від англ. *coaching* – тренерство, підготовка), який широко використовується в навчанні топ-менеджерів (Rosinski, 2013). Коучинг спрямований на те, щоб допомогти клієнту досягнути мети, отже, спочатку формулюється мета, потім здійснюється планування і втілення її в життя. Оскільки коучинг – це індивідуальна форма розвитку керівника, то коуч особисто з ним працює над пошуком шляхів розв'язання поставлених завдань, виступає в ролі партнера, допомагає йому в осмисленні особистого досвіду й досвіду компанії. Особливість коучингу в тому, що він спрямований не так на розвиток інтелекту, як на розвиток особистості клієнта.

Одна з поширених форм навчання управлінських навичок – це ділові ігри, сутність яких полягає у створенні штучного середовища, що імітує реальну ситуацію, яка стосується будь-якого ас-

пекту управління організацією: планування, ухвалення рішень, контролю, комунікації чи управління. Учням надається певна інформація, яка описує цю ситуацію, і пропонується ухвалити рішення, які принесуть найбільшу користь компанії, а також контролювати наслідки ухвалення цих рішень. Завдяки наближенню до реальних умов бізнесу та активному залученню учнів, ділові ігри стимулюють їхній інтерес до навчання.

На відміну від ділових ігор, які зосереджуються на розвитку ділових навичок, ще одна форма – рольові ігри – спрямована переважно на розвиток навичок міжособистісного спілкування. Учасники гри виконують призначені для них ролі в контексті заданої ситуації. Цінність рольових ігор полягає в тому, що працівники отримують можливість уперше зіткнутися з різними варіантами розвитку подій у безпечному середовищі. Рольова гра також розвиває почуття взаємної підтримки, навички командного підходу, вміння слухати й розуміти вербальну й невербальну комунікацію, творчо підходити до розв'язання проблемних ситуацій.

Необхідно зазначити, що однією з найбільш поширених і найбільш ефективних форм організації корпоративної освіти є групове навчання, яке забезпечує можливості обміну знаннями і досвідом між учасниками процесу навчання, їхнього взаємного збагачення. На розвиток навичок та вмінь командної роботи, міжособистісного спілкування, покращення узгодженості дій між співробітниками різних підрозділів організації та їхньої інтеграції в компанії спрямовані й інші форми корпоративного навчання, зокрема, «secondment» (форма ротації, яка передбачає тимчасове переміщення працівника на інше місце роботи, в тому числі до іншого підрозділу, з подальшим поверненням його до своїх попередніх обов'язків), «shadowing» (коли працівникові, який планує перекваліфікуватися чи отримати підвищення, на певний період часу дають можливість побути «тінню» свого колеги чи керівника, тобто постійно спостерігати за його роботою для того, щоб краще зрозуміти її особливості), «buddying» (коли працівника на певний час закріплюють за колегою, який не є більш майстерним чи досвідченим за нього, але зобов'язаний надавати йому постійний зворотний зв'язок про його дії, тим самим даючи йому можли-



вість отримати конструктивний критичний сторонній аналіз своєї діяльності) (Литовченко, 2018).

На відміну від форми навчання «buddying», учасники якої абсолютно рівноправні між собою, наставництво передбачає закріплення менш досвідчених колег за більш досвідченими. Коли молоді працівники вивчають професію, вони працюють поряд із досвідченим колегою, який постійно стежить за їхнім професійним розвитком, надає поради й допомогу. Оскільки навчання відбувається безпосередньо на робочому місці, з використанням виробничого обладнання, у процесі виконання реальних виробничих завдань, ця форма максимально практикоспрямована, повною мірою відповідає поточним потребам працівників і може реалізовуватись у будь-який потрібний для організації час. Крім того, вона не потребує великих організаційних та фінансових затрат, пов'язаних із наймом тренерів чи коучів, орендою приміщень та матеріально-технічної бази, оскільки під час навчального процесу ті, хто навчається, і ті, хто навчає, одночасно працюють і виконують свої функціональні обов'язки. Прикладом використання такої форми навчання може бути кондитерська фабрика «Sweets Candy» у Солт-Лейк-Сіті, штат Юта, де нові працівники проходять навчання заходів безпеки та евакуації під час орієнтаційних сесій і потім, коли їм призначають наставника, який навчає їх на робочому місці впродовж двох тижнів (Noe, 2010; Derouin, & Salas, 2005; Aik, 2005; Woodward, 2007). Менторство – це форма наставництва, яка також використовує елементи коучингу та психологічної допомоги. Менторство може бути як індивідуальним, так і груповим (Zachary, 2013; Emelo, 2015).

Для навчання персоналу в американських компаніях широко використовується інструктаж, який, як правило, надається новим або недосвідченим працівникам, що навчаються на робочому місці у процесі спостереження за досвідченими колегами та менеджерами, намагаючись імітувати їхню поведінку. Його також використовують для навчання досвідчених працівників, особливо коли в організації запроваджуються нові технології або здійснюється підготовка за кількома спеціальностями з метою взаємозамінності кадрів. Результати здійсненого аналізу свідчать, що

американська корпоративна освіта надає перевагу інтерактивним методам навчання, які найбільше відповідають меті, змісту й умовам навчання персоналу в американських компаніях: кейс-методу, методу групової дискусії, брейнстормінгу, метафоричній грі, аналізу ситуації, методу інциденту, імітаційному моделюванню, баскет-методу, аудіовізуальному методу, методу ротації, методам командоутворення тощо.

У основі кейс-методу та методу аналізу ситуації лежить обговорення складної ситуації у якійсь організації та того, як працівники її вирішували. Учні повинні критично проаналізувати дії працівників, а також внести пропозиції щодо того, що можна було зробити інакше. Метод аналізу ситуації використовується в навчанні керівних кадрів, які, працюючи в групі, розв'язують певну виробничу проблему. Ці методи найбільше сприяють розвитку інтелектуальних навичок найвищого порядку, таких, як аналіз, синтез та оцінювання, й особливо широко використовується в навчанні медиків та менеджерів (Alden, & Kirkhorn, 1996; Noe, 2010). Подібним до них є метод інциденту, який також передбачає аналіз різних випадків (зазвичай, неприємних), що відбулися в бізнесовому середовищі. Відмінність цього методу від попередніх полягає в у тому, що учні отримують лише загальний опис інциденту, а тому пошук інформації повинні здійснювати самі, в чому й полягає одне із завдань методу.

Метод групової дискусії – один із найбільш поширених. Він найкраще підходить для розвитку комунікативних навичок, встановлення дружніх стосунків, покращення взаєморозуміння між людьми. Як зазначає Дуган Леїрд (Laird, 1987), «він зосереджує увагу й може навіть структурувати бесіди між учнями, спрямовані на досягнення конкретної навчальної мети» (с. 141). Активне обговорення в групі передбачає також і метод брейнстормінгу (brainstorming), або мозкового штурму, який полягає у тому, що під час обговорення питання кожний учасник пропонує свої ідеї щодо його розв'язання, які відразу занотовуються, проте обговорюватися можуть лише після того, як висловилися всі учасники процесу.

У внутрішньофірмовому навчанні широко використовуються ігрові методи, а також методи імітації та симуляції. До ігрових,

зокрема, належить метафорична гра, яка є різновидом ділової гри. Її особливість полягає в тому, що для розв'язання проблеми використовуються сюжети казок, легенд, притч, які мають якусь аналогію з конкретною бізнесовою проблемою. Метод імітаційного моделювання, або демонстрації, передбачає показ учням моделі поведінки, яку учні потім практикують із метою її засвоєння й наслідування. Зазвичай, демонстрація моделі відбувається з використанням відеоматеріалу. Відпрацювання необхідного типу поведінки здійснюється за допомогою ситуаційних вправ чи рольових ігор у групах, де рівень тривожності учнів, як правило, низький. Цей метод найбільше підходить для навчання різних навичок та стилів поведінки, наприклад, навичок міжособистісного спілкування та роботи з комп'ютером (Simon, & Werner, 1996; Taylor, Russ-Eft, & Chan, 2005; Noe, 2010).

Метод симуляції полягає у відтворенні реальних ситуацій у штучних умовах, щоб учні вчилися ухвалювати рішення, яких від них будуть очікувати на робочому місці. Симуляція дає змогу не лише відтворити реальну систему, а й дослідити її, випробувати експериментально, набути необхідних навичок, повністю зрозуміти її до того, як запроваджувати у практику. Цей метод сприяє запобіганню стресових ситуацій у працівників, і особливо цінний тоді, коли їхнє навчання в умовах реального виробництва є занадто затратним або небезпечним. Так, метод симуляції широко використовується, наприклад, у навчанні пілотів. Іншим прикладом може бути підготовка монтажників в американській компанії «Time Warner Cable», яка є лідером у сфері кабельного зв'язку. Працівники вчаться прокладати кабелі та швидкісний інтернетний зв'язок у різних типах будинків, повзаючи навколішках у двоповерхових приміщеннях, збудованих у навчальному центрі компанії (Dessler, 2005; Pramik, 2003). Імітацію ситуацій передбачає також баскет-метод (від англ. basket – кошик), у якому розглядаються ситуації, що виникають у роботі керівних кадрів. Тому, хто навчається, пропонують розібрати ділові папери, які знаходяться на столі керівника, визначивши основні й другорядні та здійснивши всі необхідні дії, пов'язані з ними.

Аудіовізуальний метод – це використання слайдів та відео для розвитку навичок спілкування, проведення інтерв'ю, обслуговування клієнтів та для демонстрації різних виробничих процесів. Цей метод популярний завдяки певним перевагам: учні можуть переглядати відео в зручному для них темпі, у разі необхідності зупиняти його, передивлятися повторно, записувати себе у процесі виконання завдань і таким чином самостійно оцінювати свою роботу тощо. Таким чином, аудіовізуальний метод дає учням можливість самостійно скеровувати процес свого навчання й забезпечує їм значний ступінь автономії.

У практиці корпоративної освіти також широко використовується метод ротації, який передбачає переведення працівників з одних відділів, цехів чи заводів компанії до інших, що дає змогу, по-перше, розширити кваліфікацію працівників, а по-друге, покласти на них додаткові обов'язки й забезпечити взаємозамінність кадрів.

Р. Ноу (Noe, 2010) називає всі ці методи практичними, оскільки вони особливо підходять для розвитку конкретних навичок та вмінь і використовуються переважно тоді, коли є нагальна виробнича потреба у швидкому навчанні працівників виконувати певні завдання. Вони також є активними методами, оскільки потребують активного залучення учнів до процесу навчання.

Важливе значення в корпоративному середовищі надається методам командування, спрямованим на підвищення ефективності команди або групи. У процесі навчання учні обмінюються ідеями, досвідом, формують самобутність групи, осмислюють динаміку міжособистісних відносин, сильні й слабкі сторони як свої особисті, так і своїх колег. До методів командування належать: так зване навчання-пригода (adventure learning) та навчання у процесі командної діяльності (action learning) (Noe, 2010). Навчання-пригода спрямовується на розвиток навичок лідерства та командної роботи, від яких залежить ефективність групи, зокрема, розв'язання проблем, урегулювання конфліктів, ухвалення ризикованих рішень. Серед основних видів діяльності – навчання під відкритим небом (outdoor training), (у тому числі таке, яке передбачає напружену фізичну діяльність, наприклад, їзда на са-

нях, запряжених собаками, альпінізм тощо), гуртки барабанщиків (drum circles) (працівники, кожному з яких дали барабан, навчаються злагоджених та скоординованих дій, а фасилітатор працює з командою над створенням оркестру барабанщиків), кулінарні заняття тощо. Так, навчальний курс «Приготування змін» («Cookin Up Change») – один із багатьох, які проводять по всій Америці шеф-кухарі, готелі, кулінарні школи, фірми, що поставляють провізію на банкети та інші заходи. Такі курси активно замовляє, зокрема, компанія «Microsoft», яка поділяє ідею про те, що уроки кулінарії, завдяки спільній роботі членів команди над приготуванням блюд, сприяють розвитку навичок спілкування між людьми, у тому числі в комп'ютерних мережах (Mishev, 2004).

Навчання у процесі командної діяльності як метод командоутворення полягає у тому, що команда або група отримує реальну проблему, яку необхідно розв'язати. Учні повинні розробити план дій та самі реалізувати його. Цей метод використовують для розв'язання важливих проблем, розвитку лідерів, створення ефективних команд, формування корпоративної культури, запровадження змін, запровадження нових технологій тощо. Як правило, у групу входять шість-десять чоловік. До неї можуть належати клієнти й поставники, а також працівники, які виконують різні функціональні обов'язки на роботі та зацікавлені в зазначеній проблемі. Такий метод навчання, наприклад, використовувала транспортна компанія АТС у штаті Іллінойс для підвищення рентабельності компанії за допомогою зменшення операційних витрат. Учні працюють у групах, використовуючи мозковий штурм, намагаючись знайти ефективні розв'язання проблем. Основна ідея полягає в тому, що робітники, які працюють на місцях, найкраще знають, як розв'язувати виробничі проблеми. Групи від п'яти до семи чоловік зустрічалися й навчалися по дві години раз на тиждень впродовж 45-60 днів. Основні ідеї, висунуті членами команд, класифікувалися у порядку пріоритетності, на їхній основі розроблялися плани дій, які потім реалізовувалися, випробовувалися та перевірялися на результативність. Завдяки запропонованим учнями рішенням, компанії вдалося заощадити 1,8 мільйона доларів (A team effort, 2002). Важливо зазначити, що підвищення якості

навчання персоналу американських компаній пов'язують із застосуванням технологій навчання дією (action learning), проблемно орієнтованого (problem-based learning), проблемно пошукового (enquiry-based learning), колаборативного (collaborative learning), інтерактивного (interactive learning), модульного, проєктно орієнтованого навчання, перевернутого навчання (flipped learning), навчання 70/20/10.

В основі технологій інтерактивного, проблемно орієнтованого та проблемно пошукового навчання лежить принцип активної участі кожного з учасників у навчальному процесі, активний пошук шляхів розв'язання виробничих проблем. Активна взаємодія учнів також є підґрунтям колаборативного навчання, яке передбачає їхню спільну роботу в групі над розв'язанням проблеми, завдання, створенням продукту. Основоположною ідеєю цієї технології є те, що навчання, за своєю природою, – це соціальна дія, учасники якої спілкуються між собою, і саме в результаті такого спілкування відбувається розвиток їхніх знань, умінь та навичок. З використанням сучасних комп'ютерно-комунікаційних технологій учні можуть співпрацювати віддалено в режимі реального часу. Технологія колаборативного навчання має багато спільного з технологією проєктно орієнтованого навчання, оскільки робота над проєктами передбачає колаборацію, тобто співпрацю між усіма учасниками проєкту. Навчальний проєкт має чітко визначену мету, певні ресурсні можливості, часові обмеження, організацію індивідуального розвитку учнів та кінцевий результат для компанії-замовника. Технологія проєктів дає змогу наблизити навчання до реального життя, потреб бізнесу. Цим вона подібна до ще однієї технології – навчання дією, в основі якої лежить ідея про те, що знання можуть бути лише результатом дії. Ця технологія спрямована на розв'язання складної проблеми (наприклад, розвиток корпоративної культури, підвищення взаємодії структурних підрозділів компанії тощо). Навчання відбувається у групі й передбачає активний обмін досвідом між учасниками процесу, кожний із яких поетапно працює спочатку над вибором конкретного завдання для себе, а потім над його реалізацією. Кожний етап роботи ретельно аналізується в групі, що допомагає мінімізувати помилки.

Важливо, що учасники працюють над реальною проблемою, а не штучною ситуацією, що слугує потужним стимулом до навчання (Литовченко, 2018).

Такий реальний життєвий і професійний контекст лежить в основі ще однієї технології, яку використовують в американській корпоративній освіті, – «навчання 70/20/10». Вона базується на результатах досліджень, які свідчать про те, що 70% знань, умінь, навичок працівник отримує у процесі практичної діяльності, 20% – навчаючись у керівників та наставників, 10% – на аудиторних заняттях. Відповідно, саме таким є рекомендоване співвідношення джерел навчання й побудови навчального процесу та навчальних матеріалів.

Для забезпечення гнучкості та структурованості корпоративних освітніх програм використовується технологія модульного навчання, яке передбачає поділ їх на окремі, відносно самостійні частини – модулі. Кожний модуль спрямований на досягнення певної мети й завдань, розвиток певних навичок і вмінь. Завдяки цій технології створюються програми з окремих тематичних блоків, яких може бути будь-яка кількість відповідно до поставленої мети.

Провідною тенденцією сучасної корпоративної освіти у США є постійне зростання ролі навчання з використанням ІКТ технологій, або електронного навчання (e-learning). За визначенням Американського товариства навчання й розвитку, – це «широкий набір комп'ютерних програм та процесів, таких, як навчання з використанням мережі Web (web-based learning), навчання з використанням комп'ютера, віртуальні класні кімнати (virtual classrooms). Воно передбачає викладання змісту за допомогою Інтернету, інтранету, LAN/WAN (local area network/wide area network), аудіо/відео, супутникового телебачення, інтерактивного телебачення та CD-ROM» (Derouin, Fritzsche, & Salas, 2005).

Навчання з використанням технологій виникло на початку 1980-х років. Спочатку воно називалося навчанням за допомогою комп'ютера (computer-assisted instruction – CAI) і використовувалося для навчання користувачів комп'ютерів працювати з комп'ютерними програмами. Навчання з використанням технологій відразу довело свою ефективність завдяки тому, що, навчаючись,

студенти були задіяні у процесі активного використання програм, які вони вивчали, отже, згодом електронне навчання почали використовувати для програм різних змістових спрямувань.

Сучасні електронні технології навчання є мультимедійними, оскільки вони здебільшого одночасно використовують графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти. До них належить навчання з використанням комп'ютерних технологій (computer-based training), CD-ROM, DVD, інтерактивного відео, Інтернету, технологій комп'ютерної симуляції (simulations) та віртуальної реальності (Noe, 2010). Навчання з використанням комп'ютерних технологій – це інтерактивне навчання, у якому комп'ютер продукує стимул, на який учень повинен дати відповідь. Далі комп'ютер аналізує відповіді та забезпечує зворотний зв'язок. Як правило, програми комп'ютерного навчання записані на гнучких дисках і програються на персональних комп'ютерах. До таких технологій належать інтерактивне відео, CD-ROM, DVD, які використовують лазер для забезпечення високої якості відео та звуку і дають змогу використовувати в навчанні анімацію, відеокліпи та графіку. Інтерактивне відео поєднує переваги відео- та комп'ютерних технологій і використовується для вивчення технічних процесів та розвитку навичок міжособистісного спілкування. Інтерактивна програма може бути записана на DVD або CD. Інтерактивне відео поширене в різних компаніях, оскільки значно розширює доступ до навчання. Наприклад, у компанії «Apple» було створено CD-ROM-програми для менеджерів, оскільки останні не мали часу відвідувати заняття. Програми були присвячені основам законодавства про працю й використовували текст і відео. Американська компанія «Federal Express», одна з лідерів на ринку експрес-доставок та вантажоперевезень, має курикулум курсів інтерактивного відео, у тому числі курси навчання клієнтського етикету, управління автомобілем у критичних ситуаціях, процесів доставки товарів (Filipowski, 1992; Keegan, & Rose, 1997).

Багато компаній відкрито діляться своїм успішним досвідом у цій сфері. Серед них – «Daimler Chrysler» та «General Motors», а також компанії «Ford», «Boeing», «Novell», «MCI World Com», «Dunkin Donuts», Світовий банк, Міністерство оборони, Мініс-



терство енергетики, Агенція з охорони навколишнього середовища (Environmental Protection Agency – EPA), які використовують технології комп'ютерної симуляції для навчання й підвищення кваліфікації працівників (Chute, Thompson, & Hancock, 1999).

Технології комп'ютерної симуляції (simulations) бувають чотирьох видів: розгалужена історія: учням пропонують ситуацію і просять зробити вибір або ухвалити рішення. Далі вони продовжують опрацьовувати ситуацію на основі ухвалених рішень; інтерактивна електронна таблиця: учням пропонують набір бізнес-правил та просять ухвалити рішення, які вплинуть на бізнес. Ухвалені рішення вносять до електронної таблиці, яка показує, як рішення впливають на бізнес; ігри: учні грають у відеогру на комп'ютері; віртуальна лабораторія: учні співпрацюють із комп'ютерною репрезентацією роботи, для якої їх навчають (Литовченко, 2018).

Одна із сучасних технологій комп'ютерної симуляції – це аватари, які є комп'ютерними образами людей і використовуються як уявні тренери, співробітники, покупці. Так, у американській готельній мережі «Lowe's» використовують програму «Virtual Leader», яка допомагає учасникам навчитися ефективно брати участь у зборах (наприклад, заручатися підтримкою колег для затвердження порядку денного та під час обговорення питань, що виносяться на збори). Завдяки ефекту реальності технології комп'ютерної симуляції мають сильний емоційний вплив на учнів, а відтак їхня основна перевага полягає у здатності активно залучати учнів до навчання, підвищенні їхнього бажання практикуватися. Воно також цінне тим, що може розвивати навички та вміння працівників в умовах, які в реальному світі є небезпечними (Noe, 2010; Литовченко, 2018).

До електронних технологій навчання також належить технологія віртуальної реальності, яка за допомогою спеціального шолома (Virtual reality headsets) створює реалістичні зображення, звуки та інші відчуття, що імітують фізичну присутність користувача у віртуальному чи уявному середовищі. Завдяки використанню цього обладнання людина може «ходити» у штучному світі та взаємодіяти з об'єктами, які є в ньому. Компанія «Motorola» використовує

технології віртуальної реальності для навчання працівників роботи на обладнанні «Pager Robotic Assembly». Завдяки спеціальному шолому вони потрапляють у віртуальний світ, де є «справжня» лабораторія, роботи, інструменти, конвеєрне обладнання, за допомогою яких вони навчаються (Noe, 2010).

Електронне навчання вирізняється гнучністю і доступністю, дає змогу широко використовувати нові методи неформального навчання: мобільне навчання (m-learning), соціальні мережі (social networks), онлайн-коучинг (e-coaching), корпоративні блоги, корпоративні онлайн-бібліотеки (wikis) тощо. Розглянемо детальніше мобільне навчання (з використанням мобільних телефонів, смартфонів, планшетів, iPods, PDAs, нетбуків, ноутбуків), яке стало новою важливою віхою розвитку освіти в цілому і корпоративної освіти зокрема й займає важливу нішу в сегменті електронного навчання. Мобільне навчання (m-learning) – це різновид електронного навчання з використанням мобільних пристроїв, який є точкою перетину мобільного комп'ютерного середовища (використання малих, портативних і безпроводних комп'ютерних і комунікаційних пристроїв) та електронного навчання (навчання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій) (Corbeil, & Valdes-Corbeil, 2007).

Потреба в нетрадиційних формах навчання продовжує зростати разом зі зростанням кількості мобільної робочої сили, яка вийшла за межі традиційного навчального кампусу, і цей процес лише прискорюється в умовах глобального поширення інформації. Відповідно до загальнонаціонального опитування ASTD, у 2010 р. мобільне навчання використовувалося лише в 15% компаній, проте 57% із них передбачали, що їхні організації будуть розробляти програми для мобільних пристроїв впродовж наступних трьох років (American Society for Training & Development, 2013a). Наступного 2011 р. кількість компаній, які використовували мобільне навчання, значно зросла й сягнула 28% (American Society for Training & Development, 2013b). За даними журналу «Training», у 2016 р. 2,9% усіх навчальних годин в американських компаніях реалізовувалося з використанням мобільних пристро-

їв, що значно перевищувало відповідний показник 2015 р., який становив 1,8% (Training magazine, 2016).

Основними перевагами навчання з використанням технологій є те, що воно дає змогу організації забезпечити уніфіковані програми навчання працівників у різних країнах світу; зменшити необхідний на навчання час; створити максимально зручні умови для учнів; мінімізувати перевантаження учнів інформацією; зменшити витрати, зокрема, транспортні та пов'язані з відсутністю працівника на робочому місці під час навчання; швидко оновлювати зміст програм. Ці переваги оптимально реалізуються тоді, коли чисельність учнів велика, учні географічно розрізнені, є часта потреба в навчанні (Welsh, Wanberg, Brown, & Simmering, 2003). Навчання з використанням технологій забезпечує своєчасність навчання, надає можливість учням вивчати ті теми, які їм у цей час найбільше потрібні, розширює доступ до ресурсів.

Важливою перевагою навчання з використанням технологій є «цифрова співпраця» (digital collaboration), тобто використання технологій для сприяння й розширення можливостей працювати разом, незалежно від їхньої географічної близькості. До таких технологій цифрової співпраці належать системи електронних текстових повідомлень, електронні системи обслуговування засідань, навчальні онлайн-спільноти, які дають доступ до інтерактивних дискусійних форумів для обміну навчальними ресурсами, а також до систем документообміну. Цифрова співпраця може бути синхронною (відбуватися в реальному часі) та асинхронною (відбуватися не в реальному часі) (Salopek, 2000; Ное, 2010). Як зазначає В. Течія (Tueschia, 2014), більшість навчання з використанням технологій здійснюється в асинхронному режимі. Воно гнучке й здатне краще адаптуватися до потреб замовника. Учень може розпочати, зупинити чи поновити таке навчання, коли забажає і в будь-якому зручному для нього місці. Коли навчання здійснюється в синхронному режимі, воно дає можливість усім учасникам навчального процесу взаємодіяти один з одним у реальному часі так само, як це відбувалось би в реальності.

Проте слід зазначити, що із багатьма перевагами навчання з використанням технологій також має свої недоліки. Так, дослідження

Судендра Рао (Sudendra Rao) показало, що 67% учасників навчання вважають, що йому бракує «людського дотику», необхідного для створення ефективного навчального середовища, а також, що воно не може забезпечити можливості для людського спілкування, дебатів, дискусії, обміну знаннями між учнями й викладачем. Проте неможливо заперечувати той факт, що останні досягнення в галузі телекомунікацій та збільшення швидкості комп'ютерних процесів значно підвищують рівень міжособистісної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу (Рао, 2011).

Результати дослідження показують, що поряд із аудиторним навчанням та навчанням із використанням технологій у сучасному корпоративному середовищі стрімко поширюється й набуває все більшої популярності змішане навчання (blended learning), яке вчені визначають як звичний навчальний підхід, що використовує електронний контент, такий, як відео чи комп'ютерне навчання, інтегровані в живе викладання (Bersin, 2003); як навчальну діяльність, що поєднує аспекти навчання з використанням технологій і традиційного навчання (LaBranche, & Ward, 2003); як інтеграцію менеджменту знань та менеджменту навчання (Sloman, 2002). Отже, змішане навчання – це комбінація аудиторного навчання з викладачем, коучингу, менторства із самостійним навчанням із використанням технологій у зручному для учнів режимі. Поширеною в бізнесі технологією змішаного навчання є так зване перевернуте навчання (flipped learning), яке називають так через те, що учні замість домашнього завдання переглядають дома невеликі лекції, а на занятті разом із викладачем обговорюють їх та виконують практичні завдання. Найважливіше у змішаному навчанні – це вибір оптимальної комбінації різних засобів здійснення навчальної діяльності, які мають найбільш сприятливий вплив на показники роботи організації та вимагають найменших капіталовкладень. Сильна риса змішаного навчання – можливість поєднання переваг традиційного навчання й навчання з використанням технологій, а відтак особливо підходить для вивчення матеріалу, який складно опрацювати суто в режимі аудиторного чи електронного навчання.

Науковці наголошують, що вибір методів, насамперед, залежить від мети навчання. Так, Роберт Ганьє (Gagne, & Medsker, 1996) розрізняє п'ять результатів навчання, яких людина може досягнути у вигляді: інтелектуальних навичок, що дають змогу індивідуумам взаємодіяти з навколишнім середовищем за допомогою символів чи уявлень на концептуальному рівні, як, наприклад, визначення діагоналі прямокутника; когнітивних стратегій, які дають змогу індивідууму контролювати процеси свого навчання, запам'ятовування, мислення. Прикладом може бути використання зорового образу для вивчення іноземного еквівалента англійського слова; вербальної інформації чи знань, якими ми можемо оперувати. Наприклад, ми можемо декларувати положення Четвертої поправки до американської Конституції або детально констатувати етапи автомобільної аварії; моторних навичок, які дають змогу індивідууму злагоджено, правильно та вчасно виконувати певні, визначені наперед рухи, як, наприклад, стругати дошку чи друкувати літеру Е; ціннісних орієнтацій, за допомогою яких індивідуум змінює своє позитивне чи негативне ставлення до людини, предмета або ситуації, наприклад, коли людина обирає читання художньої літератури або біг як вид регулярної фізичної зарядки.

Слід наголосити, що різні методи навчання не однаково оптимально підходять для досягнення кожного з цих результатів. Так, для отримання вербальної інформації оптимально підходить лекція, для зміни ціннісних орієнтацій – метод кейсів, для набуття моторних навичок – метод демонстрації. Біттел (Bittel, 1987) дає найбільш загальні рекомендації щодо вибору методів навчання, якими прийнято керуватися в галузі корпоративного навчання: 1) для накопичення знань слід розглядати методи лекцій, дискусій, спостереження, кейсів, самотестування; 2) для розвитку навичок слід розглядати моделювання, рольові ігри, демонстрації, кейси, метод конференцій; 3) для виховання ціннісних орієнтацій слід розглядати рольові ігри, демонстрації, кейси, метод конференцій, ротачію, перегляд фільмів.

Важливо зазначити, що експериментальні дослідження вчених показують різні результати щодо порівняльного аналізу ефективності різних методів навчання. Частина досліджень (зокрема, здій-

снених Д. Брауном та Д. Хаагом (Brown, & Haag, 2011), Р. Макі (R. Maki) (Maki, R.H., Maki, W.S., Patterson, & Whittaker, 2000), Джоелом Хоекстрою (Hoekstra, 2001) та ін.) показують перевагу навчання з використанням технологій над традиційним. Інші дослідження (наприклад, Пола Уільямса (Williams, 2009) навпаки, виявляють більшу ефективність традиційного навчання порівняно з навчанням із використанням технологій. Частина вчених не знаходять істотної різниці між результатами традиційного навчання, навчання з використанням технологій та змішаного навчання (Джудіт Стротер (Strother, 2002), Вероніка Течія (Turchia, 2014). Проте простежується стійка й очевидна тенденція до зростання частки навчання з використанням технологій в організаціях, і все це завдяки низці переваг, таких, як економічна доцільність, розширення доступу до освіти, економія часу, зручність у використанні та можливість для студентів навчатися у зручному режимі, забезпечення єдиних стандартів освітніх програм та різноманітність їхнього змістового спрямування тощо (Литовченко, 2018).

Здійснений нами аналіз показує, що освіта дорослих використовує широкий арсенал форм, методів і технологій навчання, які характеризуються значною варіативністю, інтерактивністю, інноваційністю та контекстністю, що забезпечує високий рівень якості навчання дорослих.

### **3.4. Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах**

Не підлягає сумніву існування взаємозв'язку між ефективністю функціонування системи освіти та рівнем сформованості професійної компетентності вчителя. Як відомо, підготовка вчителя здійснюється окремо для роботи в початкових класах та для викладання певних предметів у середніх та старших класах загальноосвітньої школи, приділяється відповідна увага підготовці педагогів вищої школи. Це й не дивно, оскільки форми, методи, зміст та технології навчання є досить різними з огляду на вікові особливості людини. У процесі навчання дорослих відбувається докорінна зміна ролі педагога, вимог до його професійної компетентності, що актуалізує необхідність підготовки педагогів для дорослих.

Аналіз педагогічної літератури та практики доводить, що одним із провідних завдань педагога для дорослих є забезпечення допомоги та формування людської ідентичності, «створення нового «homo sapiens», нового «homo socius», який проходить шлях від політичної до людської емансипації» і, таким чином, дозволяє освіті дорослих «стати більше, ніж правом, ключем до XXI ст.» (UNESCO, 1997). Хоча освіта дорослих в європейських країнах інтенсивно розвивається, проте проблемі підготовки педагогів не приділяється відповідна увага. Навіть термін «педагог для дорослих» («adult educator») не є загально визнаним. Тому не дивно, що на 5-тій Міжнародній конференції з освіти дорослих у Гамбурзі в 1997 р. зазначалось, що статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекають негайного вирішення, та підкреслювалося, що ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих» (UNESCO, 1997).

Зрозуміло, що ті, хто навчає дорослу людину, потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітні організаційних та соціальних контекстів, одночасно організуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих в їх діяльності та навчанні. Досить серйозною проблемою є те, що не кожний, хто навчає та працює з дорослими людьми, відчуває себе та сприймається як педагог дорослих. Наприклад, лікарі або керівники профспілок навряд чи вважають себе такими, проте певні компетентності педагога для дорослих їм вкрай необхідні.

На визнання статусу «педагог для дорослих» та організацію їх підготовки у скандинавських країнах впливає багато чинників. Головними серед них ми вважаємо: соціально-економічний та політичний розвиток країн, який зумовлюється розбудовою демократичного громадянського суспільства на основі моделі соціального благоденства, яка передбачає здійснення та підтримку соціальних програм освіти дорослих; соціокультурна динаміка, пов'язана зі зміною ставлення суспільства до навчання дорослих, необхідністю пожиттєвої освіти. Найбільш інтенсивно ці процеси

відбуваються у другій половині ХХ ст., зумовлюючи інституційне становлення підготовки педагогів для дорослих; наявність та відповідність традиціям, що знайшло відображення в певних моделях професійної підготовки вчителів; становлення та розвиток андрагогіки як науки про освіту дорослих, яка закладає теоретичні засади підготовки педагога для дорослих; визнання концепції освіти впродовж життя базовою для розвитку сучасної освіти дорослих; трансформація концептуальних засад освіти дорослих. Якщо у другій половині ХІХ- першій половині ХХ ст. освіта дорослих, здебільшого, концентрувалася на проблемах грамотності дорослих і у сферу освіти дорослих залучалися вчителі, які готувалися для середньої школи, то у другій половині ХХ ст. провідним завданням освіти дорослих стало забезпечення особистісної самореалізації дорослої людини, освітніх потреб особистості, суспільства, ринку праці; диверсифікація форм та методів освіти дорослих, її структурні та змістові зміни; демократизація та гуманізація навчання дорослих; тенденції до професіоналізації та інституалізації освіти дорослих. Ці чинники можна розглядати як важливу рушійну силу, що зумовлює потребу підготовки андрагогічного персоналу, який був би компетентним у проблемах громадянської освіти, освіти задля миру та сумісного проживання, міжкультурної комунікації, сім'ї, а також у проблемах маргінальних груп населення (біженців, безробітних, національних меншин, бідних тощо), тобто підготовку педагогів для дорослих, які були б активними та критичними учасниками процесу демократизації освіти (Огієнко, 2009).

Отже, якщо до другої половини ХХ ст. освіта дорослих у більшості країн була пов'язана з набуттям грамотності дорослими людьми, то сьогодні на фоні збільшення наукових знань та швидкого розвитку технологій вона охоплює різноманітну освітню діяльність людини, посилюючи потребу у професіональній підготовці педагогів для дорослих. Водночас розвиток андрагогічних знань та досягнення в суміжних науках (психологія, соціологія, економіка та ін.) відкрили можливість до більш ґрунтовної підготовки професіонала в галузі освіти дорослих. Проте більшість тих, хто працює педагогом для дорослих, уже мають певну педа-



гогічну освіту, тому «перший крок у процесі професіоналізації за цією професією вони вже пройшли». Звідси розуміння деякими дослідниками професії педагога для дорослих як «напівпрофесії» та орієнтація при їх підготовці на практико-орієнтований зміст освіти з дуже незначною теоретичною складовою (Kasworm, & Hemmingsen, 2007).

Засновник андрагогіки, видатний практик та теоретик освіти дорослих М. Ноулз вважав підготовку педагогів для дорослих першочерговим завданням для вирішення проблем освіти дорослих. Вчений також зазначав невизначеність змісту поняття «педагог для дорослих», що об'єднує фахівців різних сфер діяльності та рівнів підготовки. Водночас М. Ноулз (Knowles, 1989) передбачав неминуче зростання важливості професійної підготовки фахівців-андрагогів для організації, планування та здійснення навчальних програм для дорослих. Без визначення функцій та завдань педагогів для дорослих як професійних провайдерів освітніх послуг, на думку П. Фордем (Fordham, & Fox, 1989), неможливе проведення якісної підготовки фахівців-андрагогів та здійснення ефективних програм освіти дорослих.

Аналіз тематичних джерел виявив вживання цілої низки споріднених понять, пов'язаних з професійною підготовкою та діяльністю педагогів для освіти дорослих: педагог (educator, teacher, instructor), педагог для дорослих (adult educator, adult education teacher), спеціаліст-практик (practitioner), консультант або експерт (resource person, program advisor), фасилітатор (facilitator), ментор (mentor) тощо. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зупинитися більш детально на особливостях вживання базових понять «андрагог», «педагог для дорослих» та інших споріднених понять у вітчизняній та американській практиці.

На думку Ш. Мерріам (Merriam, & Bierema, 2013), педагогом для дорослих (adult educator) є той, хто «виконує освітню роль, працюючи з дорослими» (с. 375). Визначальним для фахівця-андрагога, за М. Ноулзом, є відповідальність допомагати дорослим навчатись. На думку МакКерона (McCarron, 2006), педагог для дорослих є особою, що має професійну підготовку та глибоке розуміння проблем сфери освіти дорослих.

Л. Лук'янова (2013) вважає андрагога таким же суб'єктом процесу навчання дорослих, як самого дорослого учня. Науковець зазначає, що андрагог (andragogue) є організатором навчання дорослих у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, а також консультантом, співавтором індивідуальної програми навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції, пов'язані з підвищенням мотивації дорослих та андрагогічним супроводом самоосвіти дорослих (Лук'янова, & Аніщенко, 2014). Андрагог визначається також як спеціаліст у сфері навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної та корекційної роботи серед дорослих людей, однак, перш за все, андрагог є фахівцем з навчання дорослих людей (Кошель, 2011).

На думку І. Колеснікової (Колесникова, Марон, & Тонконогая, 2003), андрагог є загальною назвою для фахівців, зміст професійної діяльності яких пов'язаний зі сферою навчання дорослих. Отже, андрагоги задіяні у виробничій та соціальній сфері, але головною галуззю їхньої діяльності є сфера освіти дорослих. Фахівці-андрагоги, як зазначає Т. Десятов (2013), можуть займати такі посади, як викладач-андрагог, консультант, експерт, тьютор (куратор, наставник), науковець, працівник управління (адміністратор, керівник), методист, інспектор, соціальний працівник тощо. Значимо, що поняття педагог для дорослих (adult educator) та андрагог (andragogue) вживаються як синонімічні при описі професійних стандартів Естонії, причому виокремлюються професійні кваліфікації педагога для дорослих: спеціаліст (adult education specialist) та андрагог різних рівнів (II - VIII) (andragogue level II - VIII).

Дж. МакКерон (McCarron, 2006) визначає педагога (educator) як того, що прикладає цілеспрямовані зусилля для розвитку умінь, набуття знань та зміни ставлення до оточуючих, навіть якщо ті, що навчаються, можуть і не ставити таких цілей. Вихователь або вчитель (educator, preceptor) є особою, що займається вихованням дітей, молоді чи дорослих та має належну кваліфікацію. Це може бути вихователь у яслах, дитячому садку, дитячому будинку, в школі, у виправній колонії чи тюрмі (Василюк, 2004). Отже, по-

няття педагог, вчитель та вихователь вживаються по відношенню до навчання та виховання представників різних вікових категорій.

Окремим терміном визначається персонал навчального закладу (staff) (адміністративний, технічний), до якого відносяться також консультанти, які працюють із студентами, та професорсько-викладацький склад навчального закладу (faculty) (Ничкало, & Кудін, 2002, с. 381). Викладач (lecturer, teacher) визначається як фахівець у галузі освіти, представник педагогічного персоналу, що викладає у вищих і професійних навчальних закладах та не потребує спеціального наукового ступеня або вченого звання (Лук'янова, & Аніщенко, 2014, с. 14). Помічником викладача (teaching assistant) в американських університетах працює аспірант або студент старших курсів, який проводить заняття зі студентами, полегшуючи навантаження професора та одержуючи платню (Ничкало, & Кудін, 2002, с. 387). Професор (professor, AmE) є викладачем університету або коледжу, ординарний (штатний) професор (professor BrE, full professor AmE) є викладачем університету або коледжу, що займає найвищу посаду (Crossley, 2007, с. 45). Науковий керівник (academic advisor) допомагає студенту у написанні дипломної роботи та контролює хід його навчання (Ничкало, & Кудін, 2002, с. 373).

Американський дослідник Г. Барнс (Barnes, 1984) під терміном «професорсько-викладацький склад» (faculty) має на увазі тільки штатних працівників, що постійно працюють у навчальних закладах. Дж. МакКерон (McCaron, 2006) тлумачить термін «штатний працівник» (full-time faculty) таким чином: особа, основні обов'язки якої є викладання, адміністрування, керівництво, координація, консультативна робота, розробка програм, проведення досліджень у сфері освіти дорослих; «сумісник» (part-time faculty): особа, основними обов'язками якої є ведення бізнесових, урядових, наукових та інших програм, що не мають відношення до освіти дорослих. Деякі університети, крім штатних працівників (full-time faculty) та сумісників (part-time faculty), виокремлюють категорію позаштатних працівників (adjunct faculty). Існує поділ робітників на «блакитні комірці» (blue collar, classified staff) та «білі комірці» (white collar, unclassified staff); такий поділ досить

умовний та не пов'язаний з розміром заробітної плати, але важливий при прийомі на роботу, подальшому виконанні службових обов'язків, отриманні підвищення, пільг на відпочинок, навчання тощо (Virginia Commonwealth University, nd).

На шляху професійного зростання поняття «ментор» (mentor) означає досвідчений спеціаліст або керівник, що надає консультативну допомогу. Отже, ментор діє як учитель, спонсор, захисник, радник, рольова модель та друг. У багатьох бізнесових структурах, навчальних закладах та на виробництві до «новачків» прикріплюються ментори, роль яких змінюється на шляху від початку співробітництва до самостійного виконання обов'язків «новачком». Як правило, крім офіційно призначеного ментора, існують неформальні, до яких «новачки» звертається за порадою та підтримкою (Merriam, & Brockett, 2007, с. 143). З розвитком новітніх технологій з'явилося поняття «електронний ментор», що використовує електронні засоби комунікації. Змінюється також традиційне трактування ментора як більш досвідченого фахівця. Натомість все більш розповсюдженими стають рівноправні відносини між ментором та іншими учасниками навчання (McCray, & Cooper, 2015).

Широко вживається також термін «адміністратор» (administrator), що вважається організаційним лідером програм освіти дорослих та може називатись керівником, координатором або директором програми (Merriam, & Brockett, 2007). Особистість викладача, що працює з дорослими, обсяг та перелік функцій фахівця-андрагога є предметом багатьох досліджень (Бирюкова, 2004). Складністю для університетського викладача, як відмічає О. Сисоєва (2014), є поєднання іміджу вченого, для якого характерно абстрактне мислення, результативність, авторитет, та педагога, що характеризується відкритістю, гнучкістю, вмінням співпрацювати. Науковець наголошує, що суспільство, перш за все, підтримує та заохочує викладачів як вчених, в той час як для реалізації гуманістичних цінностей сучасної освіти університетському викладачу необхідно розвивати уміння педагогічної фасилітації.

Зазначимо, що поняття «учитель-фасилітатор», перш за все, пов'язано з особистісно-орієнтованою педагогікою, коли педа-

гог відкритий своїм власним думкам, відчуттям, коли педагог впевнений у можливостях дорослих учнів, розуміє їхнє бачення, може передбачити їхні дії (Коджаспирова, Г.М., & Коджаспиров, А.Ю., 2005, с. 369). У науковій літературі терміну «фасилітатор» (facilitator) надають перевагу, коли необхідно підкреслити спільну взаємодію педагога для дорослих з дорослими, які знаходяться у центрі навчального процесу (Merriam, & Brockett, 2007). Вживається також поняття «консультант» або «експерт» (resource person) для акцентування на ґрунтовній підготовці педагога для дорослих (Brookfield, 1986). Поняття «практик» (practitioner) означає спеціаліста, що розробляє та втілює навчальні програми для дорослих (Merriam, & Brockett, 2007), працює відповідно до своєї професії. Звичайно це поняття вживається у такому ж контексті, що і «педагог для дорослих» (adult educator) з метою підкреслити практичну спрямованість його діяльності (Чугай, 2016).

У процесі інституалізації дистанційної освіти та розповсюдження практики надання освітніх послуг у віртуальній сфері, що пов'язано з розширенням кола обов'язків педагогів для дорослих, в обіг вводяться нові поняття. Згідно з визначенням, поняття «модератор» (moderator) є особою, яка управляє певними діями учасників навчального заняття як в очному форматі, так і в Інтернет-спілкуванні (форумі, чаті, вебінарі тощо), тобто спрямовує зусилля учасників комунікативного заходу на досягнення мети спілкування та отримання зворотного зв'язку від учасників спілкування. Таким чином, модератор є організатором комунікативного заходу, керівником, викладачем, тренером, експертом з обговорюваних питань, лідером у спілкуванні, що налаштований на спільну діяльність учасників спілкування. У контексті дистанційних програм освіти дорослих модератором є викладач університету, що відповідає за навчання в режимі онлайн (Огієнко, & Чугай, 2017).

Близьким до поняття «модератор» є «тьютор» (tutor), що з розвитком дистанційної освіти набуло іншого значення. У словнику Лонгман є визначення поняття тьютора як приватного вчителя, що навчає одного студента або невелику групу студентів та тьютора як викладача університету або коледжу Великобрита-

нії (Longman Exams Dictionary, 2006, с. 1667). За ствердженням О. Мальярчук (2010), тьютор є центральною кадровою одиницею дистанційного навчання США, а функції тьютора значно відрізняються від функцій традиційного університетського викладача. Дослідниця визначає ролі профілі тьютора: транслятор знань, експерт, провідник, змістовий лідер, а також організаційні форми його діяльності: презентації, конференції, проєктування, контроль навчальної діяльності, клуб-діалог студентів і тьютора, тьюторіал, недільна школа тощо. В той же час наші розвідки показують, що в науково-методичній літературі США при описі як традиційних семінарських занять програм освіти дорослих, так і дистанційного навчання вживається поняття «інструктор» (instructor). Інструктор навчання дорослих визначається С. Архиповою (2002) як «особа, що відповідає за практичну частину професійної підготовки, управляє процесом формування вмінь та навичок» (с. 72). Словник Лонгман тлумачить поняття «інструктор» (instructor) як викладач університету, що має рівень нижчий за викладача-лектора (lecturer BrE, assistant professor AmE) (Longman Exams Dictionary, 2006, с. 45). Так, на офіційному сайті Колумбійського університету (ColumbiaUniversity) при описі навчальних дисциплін програм підготовки педагогічних кадрів з освіти дорослих наводяться імена викладачів певних дисциплін та вживається термін «інструктор» (instructor) (Columbia University, nd).

У цьому контексті важливе значення мають ролі, які виконує педагог для дорослих. Л. Кінні (L. Kinney) визначив шість ролей фахівця-андрагога: керівник навчального процесу, радник та наставник, носій культури, посередник між навчальним закладом та громадою, представник своєї професії. М. Ноулз (M. Knowles) особливо наголошував на особливій ролі педагога для дорослих, що ґрунтується на гуманістичних філософських поглядах. У своїй роботі «The Adult Learner» (1988) він зазначив, що педагог для дорослих виконує функції розробника та менеджера навчального процесу, який займається побудовою відносин, визначенням потреб, залученням слухачів у процес планування, підбором навчальних матеріалів та підвищенням мотивації (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). Саме тому, що М. Ноулз є одним з найвпливові-

ших теоретиків у сфері освіти дорослих, його гуманістична філософія має багато послідовників серед педагогів для дорослих, які вважають себе фасилітаторами, а не розповсюджувачами знань (Wang, & Sarbo, 2004).

На думку вченої Г. Сухобської, андрагог в першу чергу є посередником між соціально важливою інформацією і дорослими людьми, що реалізовує культуру навчання у процесі своєї діяльності. Науковець стверджує, що в усіх інформаційно-освітніх сферах працюють не тільки спеціалісти-предметники, але й андрагоги-посередники. Особливістю андрагогів-посередників є розширення кількості параметрів інформаційно-освітньої взаємодії за рахунок зменшення кількості дорослих, що навчаються, тобто діяльність андрагога-посередника спрямована на забезпечення доступності інформації невеликим групам людей (Сухобская, & Шадрина, 2014).

М. Дернова (2013) пов'язує зміщення акценту на самокероване навчання дорослих з переглядом ролей всіх учасників навчання, що призводить до виконання педагогом для дорослих ролей консультанта, тьютора та модератора (с. 62). С. Архіпова (2002) виокремлює щонайменше три ролі сучасного андрагога: роль «лікаря» вимагає від андрагога психотерапевтичної підготовки для відновлення мотивації дорослих, зняття стресу, зниження рівня тривожності тощо; роль «експерта» вимагає володіння професійним змістом діяльності дорослих учнів та андрагогічної підготовки; роль «консультанта» полягає у здійсненні андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих учнів. Слушним є твердження Г. Сухобської про те, що поняття «андрагог» є узагальнюючим, адже воно об'єднує різні інформаційно-освітні ролі педагога для дорослих в залежності від завдань, що необхідно вирішити. Як вважає дослідниця, поняття «андрагог» та «педагог» не можна порівнювати, адже соціальна роль андрагога у суспільстві пов'язана з виконанням специфічних функцій або ролей (Сухобская, & Шадрина, 2014).

Аналізуючи відмінності між ролями фасилітатора, гідя та коуча, К. Бедлі (K. Badley) та Дж. Холабау (J. Hollabaugh) визначають особливості кожної з них. Так, ключовим для ролі фасиліта-



тора є створення такого середовища, в якому дорослі учні мають свободу у виборі змісту та методів навчання, тобто саме дорослі є ініціаторами навчання. Дослідники зазначають, що в деяких випадках дорослі чекають від фахівця-андрагога набагато більшої підтримки, ніж створення можливостей для навчання. Ролі гіда та коуча є дуже близькими до ролі фасилітатора. Гід попереджає про труднощі на шляху досягнення мети, інформує дорослих про особливості процесу навчання та стратегії досягнення успіху, а коуч сприяє розвитку мотивації дорослого, виконуючи функції фасилітатора та гіда (Badley, & Hollabaugh, 2012).

Бачення ролей фахівців-андрагогів дослідниками відрізняється від того, як самі педагоги для дорослих бачать ролі, що вони виконують, навчаючи дорослих. Т. Фенвік (Fenwick, 2007) презентує шість ролей педагогів для дорослих, визначених самими фахівцями-андрагогами: гід (tour guide), що супроводжує та захищає дорослих від труднощів на шляху до мети, адже сам процес навчання порівнюється з підкоренням гірської вершини або походом крізь джунглі; ініціатор (firestarter), задача якого пробудити у дорослого інтерес до навчання, бажання замислитись та знайти відповіді на свої запитання; постачальник (outfitter), що готує дорослого до небезпечної мандрівки, забезпечує всім необхідним для того, щоб дорослий самостійно подолав труднощі; вихователь (caregiver) порівнюється з турботливим батьком або садівником, що допомагає дорослим набути необхідних знань та умінь, дбаючи про їхні потреби; розповсюджувач (dispenser) є джерелом знань та інших ресурсів, що розподіляються між дорослими; привітний господар (good host) створює доброзичливу атмосферу; були також названі ролі контролера, майстра, кухаря, конструктора тощо. Підсумовуючи, Т. Фенвік (Fenwick, 2007) приходиться до висновку, що саме роль турботливого гіда (nurturing guide) втілює риси всіх зазначених ролей. Таким чином, фахівці-андрагоги бачать себе в ролі турботливого гіда, головна задача якого допомогти дорослим учням у навчанні.

С. Вершловський (2002) називає три ролі, що пов'язані з якісною відмінністю функцій фахівця-андрагога: тьютор, що забезпечує індивідуальний супровід освітньої програми в системі підви-



щення кваліфікації; фасилітатор, що полегшує процес отримання нових знань дорослими; модератор, що допомагає дорослим враховувати групову динаміку для спільного вирішення професійних проблем. О. Огієнко визначає сутність та завдання чотирьох ролей педагога для дорослих: фасилітатора, вчителя, модератора та тренера. Вчена зауважує, що ключовим словом для визначення ролі фасилітатора є «відносини», адже завданням фасилітатора є керувати динамікою групи з метою сприяння не тільки навчанню, а й моральному самоперетворенню та самовдосконаленню кожного дорослого учня. Роль вчителя, що є експертом у сфері професійних інтересів дорослих, базується на ключовому слові «знання». Для модератора ключовим словом є «організація», що означає розкриття педагогом-провідником нових можливостей навчання, сприяння підвищенню мотивації дорослих. Ключовим словом для тренера є «навички», його діяльність спрямована на формування в учня навичок для самоактуалізації. Науковець зауважує, що для виконання «ролей» важливим є особистісний та професійний розвиток педагогів для дорослих (Огієнко, 2009).

Класифікація провідних ролей педагога-андрагога, за Л. Лук'яновою (2013), також передбачає чотири ролі: фасилітатор, вчитель, тренер, але замість поняття «модератор» автор вживає поняття «гід», а ключовим словом для визначення ролі фасилітатора дослідниця вважає «ставлення», адже організатор навчання допомагає кожному знайти своє місце і роль в мережі відносин. Науковець також підкреслює такі важливі характеристики ролей педагога для дорослих, як взаємопов'язаність, взаємодоповнюваність і взаємозалежність.

На погляд Т. Сорочан (2008), фахівець-андрагог виконує п'ять ролей: викладача, що є вчителем і тьютором; фасилітатора, який створює умови для розкриття потенціалу дорослого; консультанта, діяльність якого спрямована на модерування та супервізію; експерта, що проводить моніторингові дослідження педагогічних об'єктів та процесів; та методиста, що здійснює науково-методичний супровід навчання дорослих.

Історично, за І. Колесніковою (Колесникова, Марон, & Тонконогая, 2003), першою позицією андрагога була просвітницька,

проповідницька, для чого необхідно було мати авторитет лідера, який переконує та об'єднує дорослих людей. Вчена зазначає, що андрагоги виконують багато ролей та поділяє їх на декілька груп в залежності від функцій, які вони виконують. Так, науковець об'єднує ролі монітора (керівника, спостерігача), тьютора (захисника, покровителя), тренера та інструктора як носіїв нормативного комплексу знань у вузькій освітній сфері та стверджує, що спільним між ними є алгоритмізація нормованих дій та поведінки, що полягає у передачі знань, оцінюванні та корекції результатів навчання. В іншу групу І. Колеснікова (Колесникова, Марон, & Тонконогая, 2003) об'єднує ролі ментора, радника, наставника та консультанта, спільним між якими є супровід дорослого під час навчання. Основними функціями аніматора, медіатора та фасилітатора є полегшення процесу навчання для дорослих. Кожній з цих ролей властиві особливості: аніматор надихає та втілює просвітницькі ідеї; медіатор виконує функцію посередника між дорослим та змістом навчання; фасилітатор попереджує появу труднощів у навчанні, психологічно підтримує дорослого. Дослідниця виокремлює ще дві ролі андрагога: проблематизатора та інтерпретатора, що є взаємопов'язаними. Проблематизатор системою запитань спонукає дорослого до формулювання власних інформаційних запитів, тим самим створюючи умови для розвитку критичного мислення. Андрагог-інтерпретатор, навпаки, допомагає дорослому знаходити відповіді, що виникають під час навчання, а також розтлумачити отриману інформацію або проблеми, пов'язані з досвідом дорослого. Функцією популяризатора є перекласти освітню інформацію у доступну для кожного дорослого форму за умови збереження основного змісту, координатора – об'єднати зусилля та досвід всіх учасників навчання; а роль майстра означає досягнення такого рівня майстерності, що кожен вчинок або дія андрагога стають корисними та повчальними для інших учасників навчання. Аналізуючи представлений перелік ролей андрагога бачимо, що І. Колеснікова (Колесникова, Марон, & Тонконогая, 2003) об'єднує деякі ролі в окремі групи та вводить поняття таких ролей андрагога, як аніматор, проблематизатор, інтерпретатор, популяризатор та майстер.

Відповідно до специфіки освітнього середовища, функціонально-посадковими обов'язками соціального працівника, працівника інформаційно-орієнтаційної служби у сфері освітніх послуг може бути проведення консультаційної та соціально-реабілітаційної роботи з дорослими; педагога-андрагога – організація та реалізація процесу навчання дорослих; науковця – проведення науково-дослідної роботи з проблем освіти дорослих; працівника управлінського апарату – здійснення організаційно-управлінської діяльності; консультанта, інспектора, методиста, експерта, тьютора – допомога в організації та реалізації навчального процесу, оцінка якості навчального процесу, атестація педагогічних кадрів і навчальних закладів для дорослих тощо. Т. Десятов (2013) виокремлює три основні функції викладача-андрагога, якого називає головним фахівцем у галузі навчання дорослих: створення для дорослих необхідних умов для навчання; залучення дорослих до планування навчання та оцінювання результатів навчального процесу; організація та здійснення процесу навчання дорослих осіб.

Зазначаючи, що навчання є інтелектуальною діяльністю, І. Есмаа (Eesmaa, 2010) наголошує на особливому значенні педагога для дорослих у формуванні психологічного середовища. Вчена визначає п'ять ролей фахівця-андрагога, що уможливають створення ефективної навчальної атмосфери: роль вчителя, організатора навчання, дослідника, громадського діяча та носія культури.

Виконання ролей відбувається одночасно, отже Л. Лук'янова (2014) наголошує на сукупності змісту інтегрально-рольової позиції педагогічного персоналу у роботі з дорослими, що реалізується у трьох складових: предметно-змістовій, проєктувально-технологічній та організаційно-діагностувальній. Зміст предметно-змістової позиції полягає у теоретичному обґрунтуванні й відборі змісту навчання, створенні умов для її свідомого сприйняття та застосуванні у реальних умовах; проєктувально-технологічна позиція передбачає структурування змісту, форм навчальної діяльності, планування навчання, технології реалізації програми; організаційно-діагностувальна позиція полягає в забезпеченні

суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання, визначенні індивідуальних особливостей та навчальних потреб дорослих тощо.

Разом з тим І. Есмаа (Eesmaa, 2010) наголошує на індивідуальному підході до підбору педагогічних кадрів для освіти дорослих, адже практично неможливо виконувати всі ролі на високому рівні. Для визначення індивідуальних особливостей фахівців-андрагогів І. Есмаа (Eesmaa, 2010) рекомендує використання проведення оцінювання потреб педагогічного персоналу, організацію програм професійного розвитку, оцінювання роботи викладачів іншими викладачами та студентами, проведення самооцінювання, складання портфоліо. Р. Вальгма (Valgmaa, 2010) наголошує на особливій важливості ролі лідера для фахівця-андрагога. Дослідниця стверджує, що на початку навчання педагог для дорослих вже має авторитет, надаючи доступ до початкових матеріалів та здійснюючи оцінювання навчальної діяльності дорослих, але впродовж всього курсу навчання авторитет треба підтримувати, що можливо за умови наявності та розвитку лідерських якостей фахівця-андрагога.

Підкреслимо, що інтегративно-рольова позиція фахівця-андрагога залежить не тільки від його індивідуальних особливостей, але й від ступеню готовності дорослого учня навчатись самостійно. Так, відповідно до ступеневої моделі спрямованого навчання Дж. Гроу (Grow, 1991), педагог для дорослих може бути авторитетним коучем (authority coach), мотиватором (motivator) або гідом (guide), фасилітатором (facilitator), консультантом (consultant) або делегатором (delegator) на шляху від повної залежності дорослого до самоспрямованості в навчанні. Коуч у моделі Дж. Гроу (Grow, 1991) є експертом, транслятором знань, він викладає свій предмет та перевіряє набуті знання; мотиватор або гід намагається зацікавити дорослого учня в постановці мети навчання; фасилітатор практикує рівноправні стосунки, створює сприятливу для самостійного навчання атмосферу; консультант або делегатор передає частину обов'язків викладача дорослому учню, направляє та консультує дорослого для проведення ефективного самостійного навчання.

Дослідник С. Змейов (2007) пов'язує інтегративно-рольову позицію фахівця-андрагога з такими етапами навчального процесу: етап психолого-андрагогічної діагностики, планування, створення сприятливих умов навчання, реалізації процесу навчання, оцінювання процесу навчання, корекції процесу навчання. Кожен етап вимагає від фахівця-андрагога виконання відповідних функцій та ролей: експерта навчання дорослих; організатора спільної діяльності всіх учасників процесу навчання; співавтора індивідуальної програми навчання дорослого; наставника, консультанта, мотиватора; творця сприятливої атмосфери; джерела знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій.

У результаті аналізу змісту понять «педагогічний персонал для дорослих», «педагог для дорослих» та «андрагог» ми прийшли до висновку, що існує різне тлумачення у зв'язку з тим, що немає єдиного підходу до їх вживання. Ми пояснюємо цей феномен акцентуванням уваги на певному аспекті діяльності фахівців-андрагогів, що зумовлено виконанням взаємопов'язаних ролей, які вони грають у навчанні дорослих. Визначення кількості ролей, що виконують андрагоги, в науково-дослідницькій літературі коливається від трьох (С. Архипова, С. Вершловський) до дванадцяти (І. Колесникова). Відрізняється також тлумачення ролей андрагогів та опис функцій, що вони виконують. У нашому дослідженні ми вживаємо поняття «педагог для дорослих» та «фахівець-андрагог», що є синонімічними та найбільш часто зустрічаються у науково-методичній літературі. Ми визначаємо поняття «педагог для дорослих» як спеціаліста у сфері навчання дорослих у різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, що поєднує у своїй професійній діяльності функції, пов'язані з організацією, проведенням, оцінюванням та коригуванням програм навчання дорослих, створенням сприятливого середовища для навчання дорослих та організації самоспрямованого навчання дорослих (Чугай, 2016).

Велика кількість ролей та функцій фахівців-андрагогів пояснює існування різних класифікацій педагогів для дорослих. Найбільш відомою класифікацією персоналу для системи освіти дорослих є піраміда К. Хоула (Houle, 1970). В основі цієї піраміди,

яку ще називають «пірамідою лідерства», знаходяться добровольці, тобто волонтери, що керують групами або навчають дорослих у різноманітному середовищі. На середньому рівні піраміди знаходяться сумісники, котрим платять за погодинну роботу. Вершина піраміди, її найвужча частина, репрезентує педагогів для дорослих, що працюють на постійній основі.

Спираючись на проведені дослідження, вважаємо, що «піраміда» в багатьох розвинених країнах, у скандинавських зокрема, втрачає свою «форму», оскільки зменшується питома вага першої групи за рахунок збільшення останньої. Тому, на нашу думку, доречно було б сьогодні говорити про перетворення «піраміди андрагогічного персоналу» на «зрізану піраміду», в якій верхня основа постійно збільшується. «Зрізана піраміда» характерна для скандинавської системи освіти дорослих, розгалуженість якої потребує великої кількості педагогів, причому вимоги до їх компетентності досить різні залежно від завдань, змісту освіти та типу навчального закладу. Так, наприклад, для педагогів муніципальних закладів освіти дорослих достатньо мати диплом про педагогічну освіту та кваліфікацію шкільного вчителя. Для організації навчання на робочому місці або підвищення кваліфікації основними вимогами до викладача є як високий рівень теоретичної підготовки, так і наявність практичного досвіду у відповідній професійній сфері. Тому навчальні заклади, які готують вчителів, починають вводити в навчальні програми курси (зазвичай, це курси за вибором студентів), спрямовані на забезпечення андрагогічної підготовки майбутніх вчителів. Крім того, при вивченні обов'язкового курсу «Теорія освіти» значна увага приділяється визначенню особливостей навчання дорослої людини. Наприклад, у Норвегії порівняно 90% тих, хто працює з дорослими людьми, має педагогічну освіту. Кваліфікацію вчителя для дорослих можна одержати при набутті кваліфікації шкільного вчителя відповідного рівня (початкової, молодшої і старшої середньої школи) чи на річних курсах, на які приймають дипломованих вчителів дошкільної, початкової та молодшої середньої школи. Норвезький університет науки і технологій та університет Тромсо має бакалаврські та магістер-

ські програми в освіті дорослих, а також програми, які дозволяють поєднувати навчання з роботою (Огієнко, 2009).

Іншу класифікацію педагогічного персоналу для дорослих пропонує С. Грабовський (Grabowski, 1981), виокремлюючи чотири групи: дипломовані педагоги для дорослих, сумісники, парaproфесіонали та волонтери. Як зауважує Ш. Меррієм (Merriam, & Brockett, 2007), тільки невелика частина педагогів для дорослих просувається службовими сходинками, а для великої кількості волонтерів та сумісників є проблемою отримати сертифікат або ліцензію. Отже, така класифікація персоналу освіти дорослих у вигляді «рівнів» спричиняє певний «елітизм».

Цікавим є підхід, що відображає діапазон освітніх ролей фахівців-андрагогів: від педагога для дорослих, що працює на постійній основі, до особи, чия професійна або інша діяльність має опосередкований вплив на навчання дорослих. Такими особами можуть бути керівники різного рівня, працівники культури, соціальні робітники, у тому числі і волонтери, робітники сфери розваг, туризму, політичні діячі, що виконують певні андрагогічні функції та використовують різні важелі впливу на дорослих. Наприклад, керівники створюють сприятливі умови для професійного та особистісного розвитку членів колективу, втілюючи еталон корпоративної культури, здійснюючи кадрову політику, розв'язуючи конфлікти тощо (Огієнко, & Чугай, 2017).

У класифікації Т. Грехема (Graham, Daines, & Sullivan 1982) здійснюється поділ педагогів для дорослих на чотири категорії: кваліфіковані шкільні вчителі, ентузіасти, професіонали та початківці. Перша категорія шкільних вчителів відрізняється від інших тим, що об'єднує фахівців, що мають педагогічну освіту та навчають дорослих тоді, коли вони не задіяні на основній роботі або після виходу на пенсію. Друга категорія включає викладачів-ентузіастів, що є внутрішньо мотивованими та прагнуть отримати можливості для подальшого професійного розвитку у сфері освіти дорослих. Для викладачів-професіоналів головним є предметні або спеціальні знання й уміння, які вони можуть передати дорослим людям та отримати додатковий заробіток. Недоліком цієї категорії викладачів для дорослих є відсутність загальної педагогіч-

ної підготовки. Четверту категорію складають новачки, що тільки починають педагогічний шлях в освіті дорослих.

Необхідно зазначити, що виконання функцій навчання, консультування, організації та управління програмами для дорослих неможливо без надання пріоритетності професійній підготовці педагогів для дорослих, про що свідчать матеріали міжнародних та урядових організацій. С. Вершловський (2002) зауважує, що з розвитком освіти дорослих та виокремленням її як окремої галузі наукового пізнання, а також урізноманітнення форм навчання дорослих, суспільство починає відчувати гостру необхідність у професійній підготовці фахівців-андрагогів.

У результаті аналізу сутнісної характеристики діяльності фахівця-андрагога ми прийшли до висновку, що існує різне тлумачення ключових понять дослідження і пояснюємо цей феномен акцентуванням уваги на певному аспекті діяльності фахівців-андрагогів. Ми вважаємо поняття «педагог для дорослих» та «андрагог» синонімічними та визначаємо поняття «педагог для дорослих» як спеціаліста у сфері навчання дорослих у різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, що поєднує у своїй професійній діяльності функції, пов'язані з організацією, проведенням, оцінюванням та коригуванням програм навчання дорослих, створенням сприятливого середовища для навчання дорослих та організації самоспрямованого навчання дорослих. Професійна підготовка фахівця-андрагога характеризується децентралізацією, гнучкістю, забезпеченням принципу рівності можливостей, різноманітністю форм фінансування, повагою до особистості кожного, заснованою на індивідуальних досягненнях.

Ми визначаємо мету професійної підготовки фахівців-андрагогів, що є невід'ємною складовою системи освіти дорослих та педагогічної освіти як забезпечення розвитку професійно - й особистісно-значущих якостей майбутнього андрагога на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними педагогу для дорослих для здійснення андрагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі. Показано, що професійна діяльність фахівця-андрагога відрізняється багатофункціональністю і багатоаспектністю, інтегральним поєднанням інформаційних,



організаційних, менеджерських, експертних, освітніх, соціальних та інших рольових позицій, що забезпечує врахування професійного і соціального досвіду тих, хто навчається, їх самоспрямованості та активності.

Зактуалізуємо на тому, що навчальні заклади, що опікуються неформальною освітою дорослих, теж потребують фахівців у галузі освіти дорослих. У скандинавському контексті це вищі народні школи, яких у Швеції нараховується майже 150, у Данії – 79, у Норвегії – 77. Їх діяльність реалізується у двох напрямках. Перший орієнтується на розвиток демократії, залучення громадян до участі у розвитку суспільства, створення умов для їх саморозвитку та самореалізації. Відповідно до цього вищі народні школи пропонують багато спеціалізованих курсів різного спрямування (наприклад, курси з мистецтва, живопису, музики, журналістики, іноземної мови, екології, здорового способу життя тощо) та програми, які забезпечують підготовку лідерів громадських організацій, керівників театральних студій тощо.

Другий напрямок діяльності НВШ – загальноосвітні курси для людей, які не здобули загальну середню освіту. Вони мають можливість вибрати певні дисципліни природничо-наукового або гуманітарного циклу та підготуватися до подальшого навчання. При влаштуванні на роботу до претендента на посаду педагога для дорослих висувуються дві основні вимоги, якщо він не має диплома вчителя вищих народних шкіл: необхідно володіти глибокими предметними знаннями та мати спеціальну педагогічну підготовку, яка підтверджується академічним дипломом або мати великий досвід практичної діяльності в неформальній освіті (Веремейчик, & Малинина, 2007). Кожен педагог для дорослих має бути здатним виконувати декілька «ролей»: фасилітатора (наставника), вчителя, модератора (провідника, лідера) та тренера.

Сутність та завдання кожної з «ролей» андрагогічного персоналу ми узагальнили в табл. 3.4.1.

Зрозуміло, що поєднувати ці ролі дуже важко, але необхідно, оскільки потреби та індивідуальні особливості дорослих, які навчаються, дуже різні. Тому педагог має бути дуже гнучким у виборі або зміні своєї ролі, що має визначальний вплив на ефек-

тивність освіти дорослих та зумовлює необхідність спеціальної підготовки педагогів дорослих для вищих народних шкіл. Їх взаємозв'язок та взаємозумовленість можна простежити на рис. 3.4.1.

Таблиця 3.4.1

### Провідні ролі андрагогічного персоналу

Роль	Сутність	Завдання
Вчитель	Базується на ключовому слові «знання». Викладач виступає як експерт, посередник.	Створити позитивне освітнє середовище, здатне сприяти формуванню самоспрямованих учнів.
Модератор (організатор, провідник)	Базується на ключовому слові «організація». Означає розкриття педагогом-провідником нових можливостей та перспектив навчання.	Мотивувати та стимулювати учнів. Орієнтація учнів не тільки на досягнення мети, а і на отримання задоволення від процесу навчання.
Фасилітатор (наставник, помічник)	Ключовим словом «відносини». Означає, що педагог-фасилітатор ставиться з розумінням та допомагає групі і кожному учню в навчанні, в побудові взаємин тощо.	У процесі керування динамікою групи допомагати кожному знайти свою роль та місце в мікросоціумі.
Тренер	Ключовим словом є «навички». Означає формування навичок для само актуалізації.	Вплив на особистість учня з метою формування навичок.

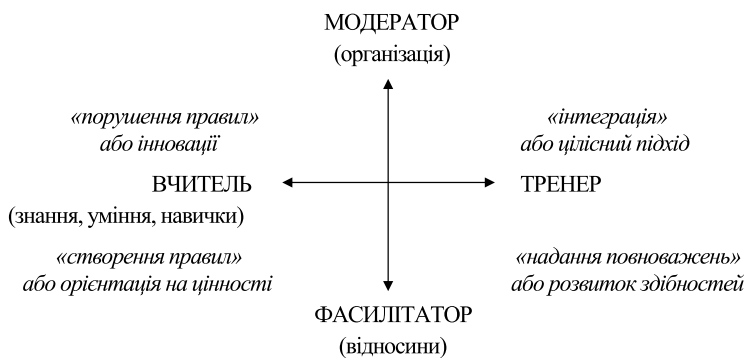


Рис. 3.4.1. Взаємозв'язок між ролями, які виконує андрагогічний персонал

Дослідження свідчать, що у процесі навчання дорослих скандинавські педагогічні особливо акцентують увагу на ролі фасилітатора. В науці виділяють фасилітацію соціальну і педагогічну. Під соціальною фасилітацією розуміють підвищення динаміки або продуктивності діяльності особистості у зв'язку з актуалізацією в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), що виступає як суперник чи спостерігач за її діями. Педагогічна фасилітація являє собою посилення продуктивності освіти та розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок особливого стилю спілкування та особистості педагога (Bigatel, 2014).

Розроблення концепції педагогічної фасилітації почалася в 50-ті роки ХХ ст. К. Роджерсом та іншими представниками гуманістичної психології. Дослідники доводять, що фасилітарне спілкування в духовно-ціннісному контексті сприяє моральному самоперетворенню та самовдосконаленню його учасників. Цікавою є концепція фасилітації, запропонована на основі андрагогічного, синергетичного та ціннісно-акмеологічного підходів, сутність якої полягає в ініціюванні самоактуалізації педагога завдяки забезпеченню провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободи вибору у відтворенні нових знань, особистісно-професійному зростанні. Згідно з даною концепцією алгоритм управлінських дій викладача та тих, хто навчається, постає у вигляді «атрибутивного кільця»: фасилітація діяльності з мотивації, фасилітація формування цілей, фасилітація пошуку предмета пізнання, фасилітація пошуку методу діяльності, фасилітація пошуку засобів пізнання, фасилітація реалізації процесу, фасилітація рефлексії (Чугай, 2016).

Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація – це інноваційний, якісно новий рівень навчання, який сприяє підвищенню інтересу, пізнавальної активності, розвитку самосвідомості того, хто навчається. Його реалізація залежить від обґрунтування значущості учіння для дорослої людини. Тільки значуще учіння є найбільш продуктивним, оскільки передбачає не просте засвоєння знань, а зміну внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду дорослого учня; конгруентності викладача, яка виявляється у тому, що він усвідомлює своє ставлення до тих, хто навчається, тобто рефлекс-

сує з приводу взаємодії, розуміє та приймає свої почуття стосовно дорослих учнів та ситуацій, в якій вони знаходяться. Це дозволяє йому бути відвертим у взаєминах із тими, хто навчається: психологічної безпеки, яка досягається за рахунок впевненості, що кожна людина є унікальною та самобутньою, тобто цінності особистості та створення умов, в яких відсутнє зовнішнє оцінювання; психологічної свободи, яка передбачає формування креативності та самовираження тих, хто навчається. Визначені умови та їх дотримання у процесі навчання дорослої людини сприяють формуванню та розвитку таких якостей, як самостійність, пізнавальна активність, спрямованість на навчання з метою саморозвитку та самореалізації.

Для виконання будь-якої «ролі» важливого значення набуває особистісний та професійний розвиток андрагогічного персоналу. Для їх оцінки використовують 16 критеріїв, які поділяються на дві групи (Knowles, 1989). Перша група критеріїв стосується особистісного розвитку педагога. Його оцінка дуже важлива, оскільки фіксує особистісну зрілість педагога, необхідну для того, щоб навчати інших. Друга група критеріїв характеризує професійний розвиток викладача. Підкреслимо, що професійний та особистісний розвиток педагога для дорослих тісно пов'язані та взаємозумовлені. Наприклад, відповідно до Шведського акта про вищу освіту від 1996 р. (розділ 2, параграф 13), необхідні знання та навички педагога для дорослих у неформальній освіті повинні включати: знання цілей неформальної освіти, що визначаються суспільством за участі вищих народних шкіл та інших організацій; цілісне уявлення про стратегії розвитку особистості та розуміння культурних і соціальних завдань неформальної освіти дорослих; знання наукових теорій і концепцій та вміння використовувати їх у практичній діяльності; навички лідерства, здатність надавати допомогу окремим людям та групам у створенні особистих «освітніх траєкторій»; навички співпраці та роботи в команді; комунікативні навички; навички роботи з ІТ-технологіями; навички творчого та критичного підходу до різних джерел інформації (Carlsen, 2005).

Зактуалізуємо на тому, що при визначенні компетентностей педагогів для дорослих наголошується на важливості досягнення результатів у процесі діяльності та практичної спрямованості їхньої професійної діяльності. Саме компетентності, на погляд Б. Періш (Parrish, 2004), є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність педагога для дорослих до виконання професійних обов'язків, його подальший професійний розвиток і рівень затребуваності на ринку освітніх послуг.

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на визначенні компетентностей фахівця-андрагога дослідниками, що використовують різні підходи. Так, І. Есмаа (Eesmaa, 2010) виокремлює загальні (general), предметні (subject) та галузеві компетентності (field competency) (табл. 3.4.2).

Таблиця 3.4.2

### Структура компетентностей педагога для дорослих (за І. Есмаа (Eesmaa, 2010))

<b>I. Загальні компетентності педагога для дорослих</b>				
компетентності вчителя	компетентності організатора навчання	компетентності дослідника	компетентності громадського діяча	компетентності носія культури
<b>II. Предметні компетентності</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до цілепокладання у навчанні;</li> <li>– здатність до постійного оновлення змісту навчання;</li> <li>– здатність до використання ефективних методів навчання;</li> </ul>				
<b>III. Галузеві компетентності</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність враховувати особливості природного середовища;</li> <li>– здатність орієнтуватися в сучасних соціальних процесах;</li> <li>– здатність до рефлексії та успішної взаємодії з іншими людьми;</li> <li>– здатність до ефективної комунікації;</li> <li>– здатність використовувати сучасні технології у навчальному процесі;</li> <li>– здатність до культурного розвитку, самовираження та самовизначення.</li> </ul>				

Необхідно зауважити, що в залежності від ролей, які виконує фахівець-андрагог, І. Есмаа (Eesmaa, 2010) виокремлює компетентність вчителя, що володіє необхідними вміннями, знаннями та мотивацією, уможливує здійснення ефективного навчання; компетентність організатора навчання, що планує, здійснює та

оцінює хід навчання; компетентність дослідника, що зумовлюється здатністю систематизувати та застосовувати академічні знання; компетентність громадського діяча, що пов'язана з готовністю проявляти якості лідера, аналітика та законодавця; компетентність носія культури, що полягає в здатності здійснення успішного міжкультурного спілкування.

Необхідно зазначити, що поняття «компетентність» та «компетенція» вживаються у світовій літературі по-різному: вони або отожднюються, як в США, або диференціюються (Зимняя, 2004).

Поняття ключових компетентностей вживається для виокремлення таких компетентностей, що необхідні для успішної діяльності фахівця у мінливому сучасному середовищі (OECD, 2003). Г. Фолі (Foley, 2004) наголошує на важливості виокремлення тих знань та вмінь, якими повинні оволодіти фахівці-андрагоги. Саме тому питання ключових компетентностей педагогів для дорослих було і залишається одним з найважливіших для дослідників.

Ще у 1964 р. про підготовку педагогів для дорослих писав К. Хоул (Houle, 1983), який вказував на відірваність теорії освіти дорослих від практики. У стандартах для програм освіти дорослих, що з'явилися у 1986 р., зазначалось, що педагоги для дорослих повинні постійно поповнювати знання у сфері теорії освіти дорослих, останніх досліджень та сучасної практики викладання, приділяючи тим самим увагу саме предметній компетентності (Огієнко, & Чугай, 2017). С. МакКроу (McCrae, & Cooper, 2015) зазначав, що професійна підготовка та подальший професійний розвиток педагога для дорослих залежать від усвідомлення необхідності подальшого навчання, тобто він наголошував на особистій компетентності. М. Колінз (M. Collins) у 1991 р., з іншого боку, писав, що підготовка педагогів для дорослих не покращується тільки за рахунок вдосконалення методичних прийомів; вчений вказував на важливість обізнаності фахівця-андрагога у критичних, етичних та політичних питаннях, тобто поряд з методологічною він наголошував на важливості особистої компетентності (Collins, 1991).

У цьому контексті виникає необхідність забезпечити таку підготовку педагогів для дорослих, що формує їхню професійну ком-

петентність. Американський дослідник Дж. Хеншке (Henschke, 1987) виділяє п'ять основних складових системи підготовки педагогів для освіти дорослих: отримання знань щодо особливостей дорослого учня, компетентностей педагогів для дорослих, етапів навчального процесу, методів та прийомів навчання та розвиток здатності практично застосувати свої знання. Визначний дослідник Д. Прет (Pratt, 1998) виокремлює такі ключові компетентності фахівця-андрагога: вміння встановити ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; проводити моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за процесом навчання (рис. 3.4.2).

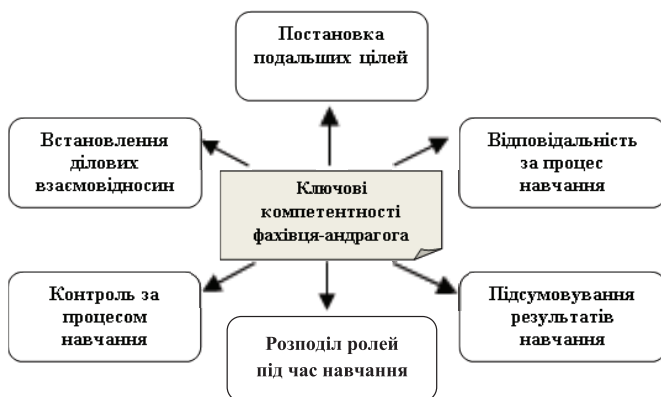


Рис. 3.4.2. Ключові компетентності фахівця-андрагога (Pratt, 1998)

Таким чином, дослідники перш за все акцентують увагу на прийомах ефективного менеджменту групи дорослих, якими є створення сприятливого середовища, забезпечення зворотного зв'язку, заохочення до участі у спільній діяльності, досконале володіння котрими характеризує успішного педагога для дорослих, тоді як сам зміст навчання залишається поза увагою.

Зауважимо, що андрагогу важливим є представляти інтереси навчального закладу та володіти мистецтвом вираження емоцій; крім того, педагог для дорослих повинен бути консультантом

щодо змісту навчання, процесу навчання та розробки програм. Зазначимо, що формуванню здатності здійснювати планування та розробку навчальних програм для дорослих приділяється велика увага під час підготовки фахівців-андрагогів (Огієнко, & Чугай, 2017). Зважаючи на різні підходи до визначення ключових компетентностей фахівців-андрагогів, виникла необхідність узагальнення результатів досліджень. Так, в США одним з перших спроб визначення ключових компетентностей для магістерських та докторських програм освіти дорослих став документ, розроблений Комісією Педагогів Освіти Дорослих (The Commission of Professors of Adult Education, CPAE). Як зазначає О. Огієнко (Ogienko, & Terokhina, 2014), визначення єдиних стандартів мало велике значення для створення та розвитку магістерських та докторських програм у США (с. 53).

Пізніше виникло поняття «рамки кваліфікацій» як ключових вимог до теоретичних знань та практичних умінь фахівців, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності після закінчення навчання. Класифікація ступеневих кваліфікацій (The Degree Qualifications Profile, DQP) була розроблена Освітньою Фундацією Люміна (Lumina Foundation for Education) у 2011 р. та оновлена в 2014 р. Цей документ є набором критеріїв для оцінювання сформованості компетентностей студентів, що навчаються за програмами бакалавра та магістра. Можна провести аналогію з Європейською рамкою кваліфікацій, але замість терміну «компетентність» (competency) використовується термін «майстерність» (proficiency). На думку авторів документа, на відміну від терміну «компетентність», що вживається для опису бажаного рівня знань та умінь в межах одного навчального курсу, термін «майстерність» має більш широке значення, охоплюючи всі спектри освітнього досвіду в різних сферах та взаємозв'язків між ними (Чугай, 2016).

Рамка кваліфікацій має такі категорії компетентностей: предметні знання, що пов'язані з конкретними дисциплінами або галузями знань; загальні інтегративні знання з природничих, точних, суспільних, гуманітарних наук та мистецтва; інтелектуальні вміння, тобто здатність аналітично та критично мислити, використовувати аргументи під час спілкування тощо; здатність проводи-



ти дослідження та використовувати набуті знання на практиці як індивідуально, так і у співпраці з іншими; громадянські знання та вміння у глобальному суспільстві, що передбачають активну позицію для вирішення суспільних, економічних та екологічних проблем на місцевому і глобальному рівні (Council of Graduate Schools). Таким чином, класифікація ступеневих кваліфікацій визначає критерії, що є основою для визначення ключових компетентностей в американських університетах.

Відділом розвитку трудових ресурсів та навчання дорослих (Division of Workforce Development and Adult Learning) Департаменту праці, ліцензування та регулювання штату Меріленд (Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation, 2009) було розроблено рамкові стандарти підготовки педагогічного персоналу для дорослих, що складаються з трьох компонентів: перелік стандартів, компетентностей та дескрипторів. Відповідно до шести стандартів: встановлення та підтримка цілей програми освіти дорослих, створення сприятливого навчального середовища, планування, моделювання та здійснення людино-центровано-го навчання, проведення оцінювання результатів навчання, залучення сучасних технологій та професійний розвиток, розроблено перелік компетентностей фахівців-андрагогів та формулювання очікуваних результатів.

Значимо, що стандарти розроблено як для адміністраторів програм освіти дорослих, що можуть визначати рівень розвитку компетентностей фахівців-андрагогів, так і для самих фахівців-андрагогів. Для проведення самооцінювання фахівець-андрагог використовує шкалу, згідно з якою визначає певну компетентність як таку, що потребує вдосконалення, знаходиться на стадії розвитку або достатньо сформована, після чого складає план професійного розвитку. Вибирається три пріоритетні компетентності, визначається зміст навчання та шляхи отримання необхідних знань та вмінь: відвідування семінарів, проведення спостереження тощо. Таким чином, фахівець-андрагог може самостійно контролювати навчання та здійснювати свій професійний розвиток (Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation, 2009). Більш вузькоспеціалізованими є рамкові стандарти підготовки фахівців-ан-

драгогів, що навчають англійській мові як іноземній. Розроблено вісім стандартів: планування, викладання або створення навчального середовища, проведення оцінювання, врахування індивідуальних особливостей дорослих та контексту навчання, високий рівень володіння мовою, розуміння механізму процесу навчання іноземної мови, змісту навчання, відданість своїй професії та постійний професійний розвиток (TESOL, 2008).

Для отримання акредитації у штаті Каліфорнія програми підготовки педагогів для дорослих повинні відповідати наступним стандартам:

- Стандарт 1. Розроблення програми й обґрунтування.
- Стандарт 2. Співпраця з місцевими освітянами.
- Стандарт 3. Орієнтація для фахівців-андрагогів початківців.
- Стандарт 4. Підтримка вчителів-початківців, контроль та супровід.
- Стандарт 5. Базові знання з освіти дорослих.
- Стандарт 6. Теорія освіти дорослих.
- Стандарт 7. Міжособистісні стосунки і навчальне середовище.
- Стандарт 8. Курикулум та планування.
- Стандарт 9. Використання освітніх інформаційних технологій.
- Стандарт 10. Практика викладання.
- Стандарт 11. Оцінювання результатів навчання.
- Стандарт 12. Використання освітніх ресурсів.
- Стандарт 13. Професійні обов'язки.

Як ми бачимо, стандарти 1-4 стосуються безпосередньо програм підготовки фахівців-андрагогів, стандарти 5-13 містять вимоги до компетентностей майбутніх педагогів для дорослих. Зауважимо, що відповідність стандартам є запорукою забезпечення якості підготовки фахівців-андрагогів (Standards of Quality, 2010).

Незважаючи на те, що кожен університет самостійно визначає перелік компетентностей для студентів кожної спеціальності, існує спільний підхід у визначенні результатів навчання. У науково-методичній літературі такий підхід має назву «планування від досягнутого» (backward course design) або результативно-орієнтований підхід, коли планування навчальних програм починається

з визначення кінцевих результатів навчання, тобто ключових компетентностей випускників програм освіти дорослих. Після цього відбувається пошук шляхів досягнення цілей шляхом експериментування на практиці, визначаються найбільш ефективні методи навчання та відпрацьовуються методи оцінювання. Завершальним етапом є визначення саме того змісту навчання, що необхідно засвоїти для досягнення цілей, а також найбільш ефективних методів навчання та контролю (Cochran, 2009).

Першим кроком підходу «планування від досягнутого» С. Мінтц (Mintz, 2015) визначає цілепокладання, другим кроком – визначення результату, який ілюструє досягнення цих цілей, а вже потім проектування навчальної діяльності з метою досягнення студентами поставлених цілей: що студенти повинні знати, розуміти та робити. С. Мінтц (Mintz, 2015) акцентує на зміні парадигми навчання та переході від навчання як передачі інформації до особистісно-орієнтованого трансформаційного навчання, при якому, перш за все, враховуються потреби студентів. Трансформаційне навчання передбачає постійний зворотний зв'язок, культивує рефлексивну практику; створює можливості вибору змісту, що є значущим для студентів та спонукає до пошуку рішення реальних життєвих проблем. Саме тому необхідне проведення постійного моніторингу з метою коригування методів та змісту навчання.

Вважаємо необхідним акцентувати на важливості детального аналізу використання компетентнісного підходу, зробленого американськими дослідниками Д. Файнголдом (D. Finegold) та А. Спенсером (A. Spencer) у доповіді «Компетентності XXI-го ст.». Необхідно зазначити, що доповідь підготовлена на основі ґрунтового аналізу світового досвіду та опитувань, що проводились у США. Вчені вважають актуальним проведення досліджень впливу визначення ключових компетентностей на ефективність виробництва та професійний розвиток людських ресурсів, у чому зацікавлені як самі робітники, так і працедавці. Як видно з таблиці 3.4.3, вчені виокремили 16 компетентностей, що розглядаються у контексті п'яти категорій: аналітичні вміння, міжособистісне спілкування, працездатність, обробка інформації та здатність до змін (Finegold, & Notabartolo, 2010).

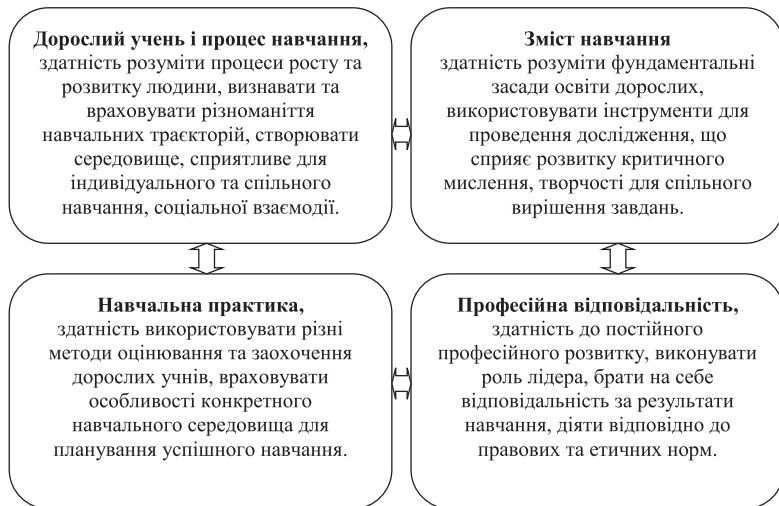
## Компетентності XXI-го ст.

Аналітичні вміння	Міжособистісне спілкування	Працездатність	Обробка інформації	Здатність до змін
Критичне мислення	Спілкування	Ініціатива та самокерування	Інформаційна грамотність	Творчість /інновації
Розв'язання проблем	Співпраця	Продуктивність	Медіа грамотність	Адаптивне навчання /бажання вчитись
Прийняття рішень	Лідерство та відповідальність		Цифрове громадянство	Гнучкість
Проведення досліджень			ІКТ операції та концепції	

Важливо наголосити, що «Компетентності XXI-го ст.» Д. Файнголда (D. Finegold) та А. Спенсера (A. Spencer) беруться за основу в багатьох університетах, наприклад, у Колумбійському університеті. Компетентності XXI-го ст. для всіх магістерських програм «Освіта дорослих та лідерство», розроблені робочою групою викладачів і студентів, діляться на такі підгрупи: самосвідомість та взаємовідносини з іншими; логічне мислення та аналіз ситуації; здатність до змін; освоєння технології планування; реалізація та впровадження (Columbia University).

Іншим є підхід до визначення професійних компетентностей педагогів для дорослих в університеті Рутгерса, що поділяються на чотири сфери (рис. 3.4.3). Отже, сфера «Дорослий учень і процес навчання» стосується особливостей дорослої людини, її здатності навчатись; сфера «Зміст навчання» пов'язана, перш за все, з навчальним матеріалом та шляхами його засвоєння; «Навчальна практика» – з методами навчання та навчальним середовищем; сфера «Професійна відповідальність» стосується безпосередньо самого викладача, його здатності до професійного розвитку, його лідерських якостей та кодексу професійної етики.

Отже, сфера «Дорослий учень і процес навчання» стосується особливостей дорослої людини, її здатності навчатись; сфера «Зміст навчання» пов'язана, перш за все, з навчальним матеріалом



*Рис. 3.4.3. Професійні компетентності педагогів для дорослих університету Рутгерса (Rutgers University)*

та шляхами його засвоєння; «Навчальна практика» – з методами навчання та навчальним середовищем; сфера «Професійна відповідальність» стосується безпосередньо самого викладача, його здатності до професійного розвитку, його лідерських якостей та кодексу професійної етики.

Таким чином, фахівці-андрагоги повинні демонструвати розуміння основних концепцій освіти дорослих, інструментів проведення дослідження і структури дисципліни; глибоке розуміння змісту навчання при складанні навчальних планів та різноманітних стратегій для проведення оцінювання та мотивації студентів; здатність враховувати різноманітність навчальних інтересів кожного, у тому числі осіб з особливими потребами, а також здатність створити атмосферу успіху на основі поваги до інших; демонструвати здатність практично застосовувати свої знання та забезпечити свій професійний розвиток. Підсумовуючи, можна стверджувати, що, маючи іншу структуру, професійні компетентності університету Рутгерса за змістом співпадають зі ступеневими кваліфікаціями Освітньої Фундації Люміна (Огієнко, & Чугай, 2017).

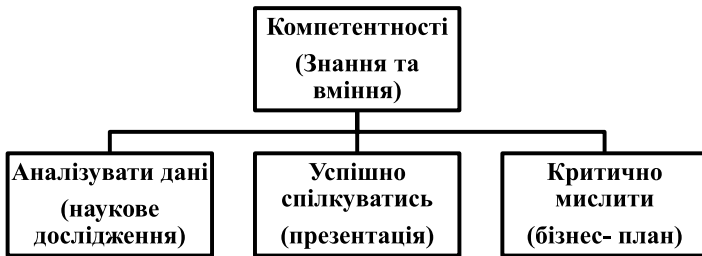
Зазначимо, що унікальність магістерської програми Парк університету полягає у поєднанні проєктного та проблемного навчання, використанні індивідуального підходу як засобу контролю ступеня сформованості компетентностей. Ми дослідили, що програмою освіти дорослих Парку університету визначено п'ять ключових компетентностей фахівця-андрагога: здатність до активного дослідження; здатність до налагодження соціально-культурних зв'язків на рівні громади та міжнародному рівні; здатність до критичного мислення та проведення рефлексивних роздумів; здатність дотримуватись етичних та моральних норм; здатність до практичного використання знань та умінь у різних освітніх середовищах (ParkUniversity).

З'ясовано, що використання компетентнісного підходу віртуального університету Капелла дозволило привести навчальні програми освіти дорослих у відповідність до академічних та професійних стандартів. Ефективність навчання забезпечується трьома факторами: по-перше, використанням професійно-орієнтованої програми, що шляхом поєднання теорії та практики призводить до опанування ключовими компетентностями, по-друге, здійсненям кадрової політики, націленої на залучення висококваліфікованих кадрів, що мають концептуальне розуміння курсу навчання та володіють сучасними технологіями та, по-третє, використанням різних видів контролю, що дозволяють виміряти рівень сформованості компетентностей учасників навчання (Чугай, 2016).

Крім традиційного оцінювання та інших форм зворотного зв'язку з викладачами, програма освіти дорослих університету використовує карту компетентностей (Competency Map), що є унікальним інструментом візуалізації прогресу кожного окремого учасника навчання в реальному часі (рис. 3.4.4).

Карта компетентностей дає змогу зрозуміти зв'язок між виконанням окремих завдань та ступенем розвитку компетентностей, що підвищує мотивацію до навчання, є наочним доказом того, що студент є суб'єктом навчання, свідомо плануючи, здійснюючи та контролюючи навчальний процес.

Слід зауважити, що звичайно американські університети структурують ключові компетентності, об'єднуючи їх в певні категорії



*Рис. 3.4.4. Карта компетентностей програм підготовки фахівців-андрагогів віртуального університету Капелла (Capella University, nd)*

або сфери, але іноді просто надають їхній перелік. Так, ключовими компетентностями випускників програми освіти дорослих університету Співдружності Вірджинії (Virginia Commonwealth University, nd) визначені такі: здатність проявляти лідерські якості; здатність інтегрувати знання про особливості навчання дорослих; здатність використовувати комп'ютерні технології; демонструвати свою обізнаність щодо сучасного стану досліджень у галузі освіти дорослих. Відзначаємо, що предметна компетентність не виокремлюється. Натомість, акцентується увага на здатності майбутнього викладача до активного застосування та критичного осмислення, а також інтеграції знань та умінь, окремо виділяється здатність використовувати нові технології (Virginia Commonwealth University, nd).

У результаті аналізу науково-методичної літератури та навчальних програм зарубіжних університетів ми вважаємо необхідним зацентувати на тому, що особлива увага під час підготовки педагогічного персоналу для дорослих приділяється формуванню міжкультурної компетентності. Мова йде про глобальні компетентності, що є взаємопов'язаними та уможлиблюють краще розуміння навколишнього полікультурного світу шляхом врахування міжнародних освітніх стандартів, поглиблення знань про інші країни та опанування іноземних мов (U.S. Department of Education, 2012). Створення корпоративної культури, що враховує культурні

розбіжності між працівниками або організаціями та компаніями, академічна мобільність, розвиток новітніх технологій, глобалізація економіки, культури та освіти, міграційні процеси, бурхливий розвиток «епохи інформації» висувають додаткові вимоги до формування та розвитку міжкультурної компетентності педагогів для дорослих. Крім того, однією з ключових компетентностей фахівців-андрагогів є здатність до успішної міжкультурної комунікації, що сприяє створенню полікультурного середовища навчального закладу в цілому (Чугай, 2016).

Американський дослідник Л. Самовар (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2012) визначає міжкультурну комунікацію як спілкування між людьми з різним сприйняттям культури та системою символів. Досвід міжкультурного спілкування може бути негативним: культурний шок або негативна емоційна реакція на необґрунтовані очікування під час зіткнення з представниками різних культур (Arends, 1988). Серед причин культурного шоку Л. Самовар (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2012) називає етноцентризм, тобто переконання у тому, що одна культура є домінуючою щодо інших; відсутність знань про історію країни, національні цінності і переконання, особливості вербальної та невербальної поведінки, соціального етикету тощо. Зауважимо, що уникнути культурного шоку та гнучко реагувати на несподівані дії партнерів з міжкультурної комунікації можливо завдяки використанню ключових положень теорії вимірів національної культури, розробленої Г. Хофстеде (G. Hofstede).

Необхідно також зазначити особливу роль рефлексії як інструменту перегляду стереотипів при формуванні міжкультурної компетентності. Дослідження Дж. Мезірова (Mezirow, & Taylor, 2009) визначили, що процес трансформації починається з дилеми дезорієнтації, коли старі способи мислення втрачають свою ефективність, переглядаються попередні припущення і переконання. При цьому вчений припускає, що рефлексія є унікальною особливістю навчання дорослих.

Зазначимо, що американські дослідники не виокремлюють андрагогічну компетентність на відміну від вчених інших країн. У США немає також професійних кваліфікацій, присвоєння ко-



трих відбувається відповідно до рівня розвитку компетентностей фахівців-андрагогів, що є звичайною практикою у країнах Балтії (Jogi, & Gross, 2009). В Європі ключові компетентності фахівця-андрагога представлено у вигляді «педагогічного трикутника», що об'єднує три групи ключових компетентностей: здатність до особистого та професійного розвитку; предметні знання та володіння методикою викладання, здатність використовувати навчальні ресурси з метою задоволення навчальних потреб дорослих, проводити оцінювання результатів навчання; організувати навчання дорослих у групах, створювати атмосферу, що сприяє підвищенню мотивації дорослих (Лук'янова, 2016).

Ми погоджуємось з точкою зору Н. Бідюк, що професійна компетентність фахівців-андрагогів є значно ширшою порівняно з професійною компетентністю педагогів у предметних сферах, адже вона пов'язана зі знаннями про особливості дорослих як суб'єктів навчання, навичками та вміннями організації навчального процесу дорослих учнів, створення сприятливого навчального середовища (Бідюк, 2011).

Встановлено, що провідним при визначенні компетентностей фахівців-андрагогів є результативно-орієнтований підхід або «планування від досягнутого». Особлива увага приділяється розвитку особистої, соціальної та методологічної компетентностей, здатності до міжкультурного спілкування, застосування спеціальних та загальних знань, їхнього критичного осмислення, інтеграції знань та умінь, а також морально-етичного кодексу майбутнього педагога для дорослих. Отже, основними перевагами компетентнісного підходу є проведення оцінювання результатів навчання за допомогою критеріїв, що визначають ступінь засвоєння теоретичних знань та здатність їх застосовувати, а також інформованість всіх учасників навчання щодо ходу навчання, методів контролю та інструментів досягнення поставлених цілей. Розуміння зв'язку між виконанням завдань та ступенем розвитку компетентностей робить майбутнього фахівця-андрагога суб'єктом навчання, що свідомо планує та контролює навчальний процес. Розвиток компетентностей передбачає розвиток професійно- і особистісно-зна-

чущих якостей майбутнього педагога для дорослих, що уможливають ефективний процес навчання дорослих (Чугай, 2016).

Професійна підготовка педагогів для дорослих відбувається в адміністративних підрозділах, що називаються коледжами або школами, у яких, у свою чергу, існують кафедри або факультети. Істотної різниці між школами та коледжами немає, до складу університету може входити до 12-15 коледжів або шкіл. У деяких університетах коледжі можуть об'єднувати інші коледжі та школи.

Професійна підготовка фахівців-андрагогів, за Н. Бідюк (2011), поділяється на допрофесійну (базову освіту) та професійну (додаткову освіту), причому освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. За результатами наших розвідок, американські університети пропонують також програми підготовки педагогів для дорослих рівня спеціаліста, що є перехідним етапом між магістерськими та докторськими програмами.

Структурні особливості професійної підготовки фахівців-андрагогів в американських університетах представлено нами на рис. 3.4.5. Зазначимо, що тільки деякі університети забезпечують всі рівні професійної підготовки.

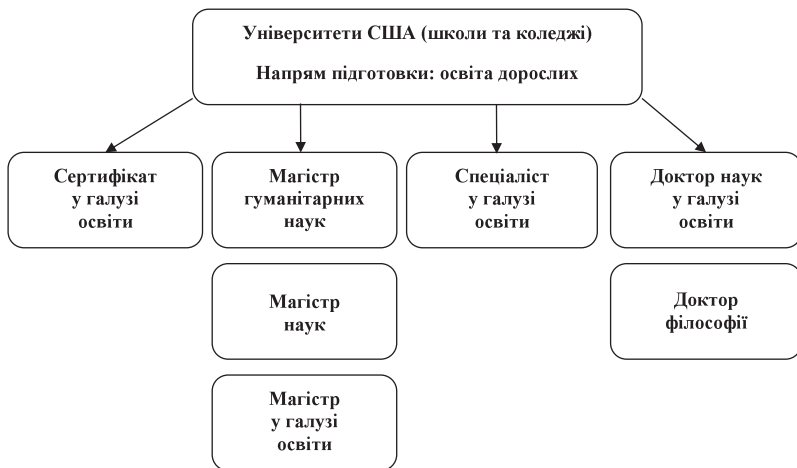
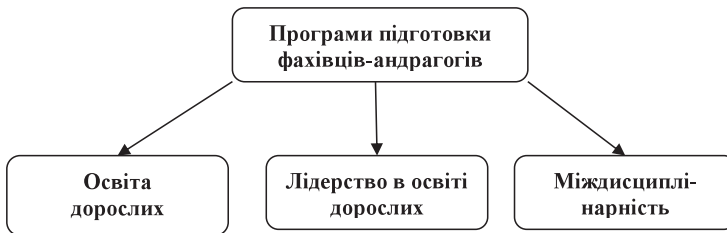


Рис. 3.4.5. Структурні особливості підготовки фахівців-андрагогів в американських університетах

Встановлено, що після проходження навчання за умови виконання вимог навчальних програм післядипломної освіти фахівці-андрагоги можуть отримати освітньо-кваліфікаційні рівні магістра гуманітарних наук, магістра наук, магістра в галузі освіти, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора наук в галузі освіти дорослих.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено широкий спектр програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих (рис. 3.4.6).



*Рис. 3.4.6. Класифікація програм підготовки фахівців-андрагогів в університетах*

Залежно від змістових особливостей програми підготовки фахівців-андрагогів можна розділити на три групи: ті, що спеціалізуються на освіті дорослих, на лідерстві в освіті дорослих та програми, що мають міждисциплінарний характер. Необхідно зазначити, що такий поділ програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих є досить умовним, особливо це стосується програм з лідерства в освіті дорослих. Наприклад, «Програма освіти дорослих» університету Оберн (Auburn University) пропонується кафедрою теорії освіти, лідерства та технологій. Інші університети також мають кафедри лідерства освіти, але терміну «лідерство» у назвах програм немає. Отже, спеціалізація на лідерстві в освіті може бути не зазначена у назві програм.

Найбільш поширеною є «Програма освіти дорослих» (Adult Education Program), що представлена майже у половині університетів. Цікавим є досвід державного університету Клів-

ленда (ClevelandStateUniversity, nd) та університету Акрон (TheUniversityofAkron) штату Огайо, що розробили спільну «Програму освіти та розвитку дорослих» (Adult Learning and Development Program). Більшість університетів пропонує одну або дві програми підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих, причому це можуть бути тільки магістерські програми, тільки докторські програми або програми різних рівнів (Чугай, 2016).

Наші розвідки показали, що навчання в магістратурі майбутніх фахівців-андрагогів зазвичай триває 2-3 роки. Для стаціонарного навчання існують вимоги до навчального навантаження, що повинно складати якнайменше 9-12 кредитних годин за семестр. Зауважимо, що кредит або кредитна година (credit, credit hour) є уніфікованою одиницею виміру часу, що витрачається студентом на вивчення певної дисципліни. Один кредит в університеті відповідає одній годині (50 хвилин) занять на тиждень впродовж семестру. Навчання в докторантурі триває від 3 до 8 років, деякі університети вводять обмеження до 10 років тривалості навчання. У кожному університеті існує перелік умов, за якими термін навчання може бути збільшено. Академічний рік звичайно поділяється на триместри або чверті, можливий також поділ на два семестри: осінній та весняний тривалістю по 4 місяці. Навчання в літній період прискорює виконання програми (Огієнко, & Чугай, 2017).

Важливо зазначити, що магістерська та докторська програма освіти дорослих відрізняються у визначенні результатів післядипломного навчання. Спільним є те, що в обох випадках наголошується на інтеграції теорії та практики, що також враховує вплив новітніх технологій на зміст та процес навчання. Відрізняється як обсяг, так і перелік навчальних дисциплін. Так, якщо на рівні магістратури пропонується вступний курс освіти дорослих, то в докторантурі необхідно опанувати вже поглиблений курс освіти дорослих.

Вважаємо за доцільне схарактеризувати окремі університетські програми професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих. Основним нормативним документом організації навчального процесу в університетах є навчаль-

ний план, що є втіленням особливостей американської філософії освіти (Радіонова, 2001). У навчальному плані зазначено перелік та послідовність вивчення дисциплін, кількість кредитів, форми контролю, термін навчання, додаткові вимоги до вибору деяких дисциплін тощо. Навчальні програми американських коледжів відрізняються гнучкістю внутрішніх модулів та міждисциплінарністю, що передбачає свободу вибору предметів із запропонованого переліку дисциплін, а також виконання проєктів (Дубовик, 2014). Кожен майбутній фахівець-андрагог повинен узгодити свій навчальний план з керівником і підписати навчальний контракт, де даються пояснення щодо його виконання.

Докторська програма університету Капелла складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: проходження навчальних курсів онлайн, участь у колоквіумах, що вимагають безпосередньої участі докторантів та тривають впродовж 2-3 днів на території кампусу університету, складання комплексних екзаменів та написання дисертаційної роботи. Один курс онлайн складається з десяти модулів, кожен модуль триває один тиждень та пропонує завдання на перевірку змісту прочитаного, письмові завдання, перегляд відео, участь у дискусіях тощо. Учасники навчання обов'язково ознайомлюються з критеріями оцінювання кожного типу завдань. Вимагається розуміння кінцевих результатів навчання за програмою спеціалізації, що ґрунтуються на досягненні бажаного рівня компетентностей.

Зазначимо, що докторська програма університету Капелла передбачає отримання ступеню доктора філософії або доктора наук, що дає можливість випускникам працювати викладачами, директорами програм написання грантів, віце-президентами з наукових питань, деканами, координаторами з питань професійного розвитку вчителів, програм вдосконалення навчальних закладів, керівниками програм базової освіти дорослих, проректорами чи президентами у корпораціях, громадських коледжах, професійно-технічних училищах, військових навчальних закладах, університетах тощо. Програма «Доктор філософії у галузі освіти: середня спеціальна освіта та освіта дорослих» передбачає отримання щонайменше 120 кредитів, за один курс можна отри-

мати 4 кредити. Обов'язкова частина складається з двох блоків – основного, що включає чотири курси: «Освіта: мета, теорія та практика», «Методи досліджень в освіті», «Вступ до якісних досліджень», «Статистика у дослідженнях в галузі освіти», та спеціалізованого, що включає десять курсів, серед них «Стратегії лідерства в освіті», «Фінансування освітніх інституцій», «Інтернатура: навчальні плани та методи навчання». Варіативна частина налічує чотирнадцять різних курсів, обов'язковим є складання комплексного екзамену та написання дисертаційної роботи. Для того, щоб набрати необхідну кількість кредитів, передбачається повторення певних курсів (Чугай, 2016).

Програма «Доктор наук у галузі освіти дорослих» передбачає отримання щонайменше 72 кредитів, за один курс можна отримати 6 кредитів. Порівняно з програмою доктора філософії, курсів набагато менше, і вони мають переважно практичну спрямованість: «Критичний підхід до експериментального дослідження», «Як стати дослідником-експериментатором», «Лідерство як результат персонального та професійного розвитку» тощо. Серед вимог програми є також виконання проекту Кепстоун (Capstone) «Сучасні проблеми та труднощі навчання й розвитку дорослих». Існує також можливість пройти навчання без отримання наукового ступеню одразу після закінчення програми. Паралельно з навчанням за докторською програмою можна також отримати ще і сертифікат у педагогічному коледжі Капелла (Capella University, nd).

Цікавим є досвід університету Клівленда (Cleveland State University, nd) штату Огайо, що пропонує тільки магістерську програму з освіти дорослих, а докторську здійснює спільно з університетом Акрон (The University of Akron, nd). Програма «Магістр наук у галузі освіти та розвитку дорослих» передбачає отримання щонайменше 35 кредитів, причому за один курс можна отримати 3-4 кредити. Дисципліни основного курсу, такі, як «Дослідження в освіті та технології», «Освіта дорослих в суспільстві змін», «Психологія дорослих» повинні складати третину від загальної кількості, варіативна частина охоплює широкий спектр різних дисциплін: «Групова динаміка в освітньому лідерстві», «Семінар з проведення досліджень», «Оцінювання та інновації»

в освіті» тощо. Завершальним етапом програми є комплексний екзамен, виконання проєкту або захист дисертації. Випускники програми працюють педагогами для дорослих в комерційних та громадських установах, навчальних закладах вищої освіти та освіти дорослих, соціальних установах, корпоративних навчальних центрах, спортивних клубах, музеях, лікарнях, оздоровчих центрах, бібліотеках, виправних установах (Ohio State University, nd).

У результаті дослідження виявлено, що університетами Акрон (The University of Akron, nd) та Клівленда (Cleveland State University, nd) розроблено програму «Доктор філософії в галузі розвитку дорослих та вікової фізіології», що є єдиною спільною міжуніверситетською програмою підготовки фахівців-андрагогів у США. Програма передбачає отримання щонайменше 94 кредитів, за кожену дисципліну передбачено 4 кредити, форма навчання очна. Серед обов'язкових переважають дисципліни психології та фізіології людини: «Психологічне здоров'я літніх людей», «Нейропсихологія старіння» та кількісних методів дослідження: «Кількісні методи та методи комп'ютерних технологій», «Багатовимірна статистика» тощо. Випускники програми працюють у навчальних закладах вищої освіти, медичних центрах, державних установах та дослідницьких інститутах (Cleveland State University, nd).

Отже, міждисциплінарність програм підготовки педагогів для освіти дорослих передбачає залучення фахівців різних факультетів, але проведення спільних програм різними навчальними закладами не є розповсюдженим. У результаті аналізу програм підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих у розвинених країнах встановлено, що випускники отримують освітньо-кваліфікаційні рівні магістра гуманітарних наук, магістра наук, магістра в галузі освіти, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора наук у галузі освіти дорослих. Головною відмінністю між різними магістерськими програмами є кількість дисциплін та змістовна складова. Програма доктора філософії заохочує і підтримує надбання глибоких знань та розвиток умінь докторантів для проведення наукових досліджень, а програма доктора наук у галузі освіти дорослих спрямована на підготовку лідерів та вчених-практиків. Виявлено, що універси-

тети не тільки здійснюють безпосередню професійну підготовку педагогів для освіти дорослих, але створюють умови для їхнього подальшого професійного розвитку в рамках асоціацій та міжнародних проєктів (Чугай, 2016).

Аналіз процесуальних особливостей підготовки педагогічного персоналу дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі використовується комплекс підходів, що зумовлено різноманітністю сфери освіти дорослих та множинністю поглядів на навчання дорослих. Встановлено, що для підготовки фахівців-андрагогів використовуються переважно групові методи: семінари, колоквиуми, дискусії, практичні семінари, практичні заняття, симуляції, кейс дослідження, ігри, проєкти, портфоліо, кожен з яких може використовуватись як окремо, так і разом з іншими методами. З'ясовано, що сучасні методи підготовки фахівців-андрагогів сприяють активній пізнавальній діяльності, саморозкриттю і самореалізації, формуванню партнерських відносин, здатності рішення проблем, використанню набутих знань та умінь на практиці, формуванню уміння ведення дискусії, культури рефлексивного мислення.

Оцінювання перестає бути прерогативою викладачів, натомість все ширше використовуються такі форми альтернативного оцінювання, як само оцінювання, взаємооцінювання та використання програмного забезпечення. Виявлено, що використання результативно-орієнтованого підходу передбачає планування від досягнутого, визначення ключових компетентностей педагога для дорослих, постановку мети та цілей навчання, відбір відповідних методів навчання та видів контролю. Впродовж навчання відбувається постійний рух як від мети до навчальної діяльності, так і від навчальної діяльності до мети, тобто здійснюється оцінювання ступеня сформованості компетентностей, перевірка ефективності вибраних методів навчання і, за необхідності, коригування.

Підготовка педагогів для дорослих на сучасному етапі глобалізації та комп'ютеризації повинна не просто забезпечити набуття знань та вмінь, але й розвинути такі уміння фахівців-андрагогів, що допоможуть розв'язувати складні комплексні завдання у майбутньому. Дослідники виокремлюють чотири вміння, необхідних для того, щоб стати інтелектуально та емоційно незалежним та



отримати цілісне уявлення про світ: комунікація (communication), критичне мислення (critical thinking), прогнозування (visualization) та гнучкість (adaptability). Успішна комунікація означає здатність ефективно, чітко та доступно представляти свої ідеї, використовуючи мовні та інші засоби спілкування. Критичне мислення необхідне для формування здатності визначити важливу, корисну та правдиву інформацію при обробці того інформаційного потоку, що збільшується з кожним днем. Гнучкість або здатність пристосуватись до змін є шляхом досягнення цілісності та свободи, коли людина вільна шукати та знаходити нові шляхи розв'язання старих проблем (Wintermute, 2011).

Підкреслюючи важливість впливу інформаційних технологій на освіту дорослих, дослідниця Дж. Паркер (Parker, 2011) називає андрагогіку «андрагогіка 2.0». Відомо, що Веб 2.0 (Web 2.0) означає друге покоління інтернету, характерною рисою якого є бурхливий розвиток соціальних мереж з метою накопичення та обміну інформацією під час навчання. Серед переваг використання сучасних інформаційних технологій в освіті дорослих дослідниця називає відкритий та необмежений доступ до інформації, аналіз результатів навчання та спілкування між учасниками навчання, а також можливість здійснювати спільну діяльність. Дж. Паркер (Parker, 2011) прогнозує, що майбутнє за подальшим розвитком андрагогіки 2.0, невід'ємною складовою якої є критична рефлексія всіх учасників навчання. Саме дистанційна форма навчання, що є чутливою до вимог ринку, сприяє формуванню відкритої системи освіти дорослих. На значення інформаційних технологій для розвитку освіти дорослих вказує також Л. Фармер (Farmer, 2011). Особливої уваги, на думку вченого, потребують питання спільного навчання представників різних поколінь, фізичного та інтелектуального доступу до технологій, які необхідні для особистого та професійного розвитку всіх учасників навчання.

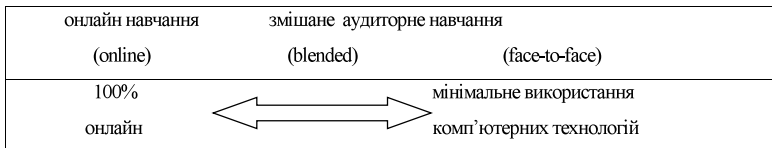
На основі узагальнення дослідженого матеріалу виявлено, що у США існує дві інституційні моделі дистанційного навчання педагогів для дорослих: змішана (дуальна, гібридна) модель, що поєднує традиційні і дистанційні методи навчання та відкрита (автономна) модель, за якою пропонуються виключно програми

дистанційного навчання. Відкрита модель реалізується у віртуальному університеті Капелла (Capella University, nd) штату Міннесота, що пропонує більше, ніж 43 докторських та магістерських програм із 142 напрямів, серед яких і програми професійної підготовки педагогів для дорослих.

Важасмо за необхідне зупинитися на визначенні особливостей змішаного навчання, адже результати нашого дослідження показали, що більшість магістерських програм та значна частина докторських програм підготовки фахівців-андрагогів здійснюється за змішаною формою навчання. Поняття «змішане навчання» (blended learning) використовували стосовно різних методів та форм навчання до 2006 р. Саме тоді К. Бонк і К. Грехем (Bonk, & Graham, 2006) опублікували книгу «Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs», в якій дали визначення змішаного навчання як поєднання аудиторного навчання (face-to-face instruction) з онлайн навчанням (computer mediated instruction) (Bonk, & Graham, 2006). Але змішане навчання означає не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що докорінним чином змінює, а іноді і «перевертає» клас (flipped classroom). Американські вчені Д. Гаррісон і Г. Канука (Garrison, & Kanuka, 2004) наголошують на тому, що змішане навчання змушує переосмислити та перебудувати взаємовідносини між викладацями та навчанням, тобто недостатньо просто використовувати новітні технології для передачі традиційного змісту навчання. Складовими змішаного навчання є інноваційні технології, оновлений курикулум, додаткова підготовка педагогічного персоналу та постійний зворотний зв'язок, що є необхідними для змістовної, сталої, кардинальної трансформації освітньої моделі.

Узагальнюючи думки інших дослідників, Б. Аллан (Allan, 2007) представляє змішане навчання у вигляді континууму, що поєднує характеристики онлайн навчання у віртуальному навчальному середовищі та аудиторного навчання (рис. 3.4.7).

Слушним є виокремлення Д. Херлоа (Herloa, 2015) складових змішаного навчання: кооперативного навчання (cooperative learning), спільного навчання (collaborative learning), проблемного



*Рис. 3.4.7. Онлайн, змішане та аудиторне навчання*

навчання (problem learning), дискусії (discussion), симуляції (simulations), дебрифінгу (debrief) та інтерактивного оцінювання (interactive assessment). Розглянемо особливості кожного з них. Кооперативне навчання передбачає роботу групи студентів під керівництвом викладача, може здійснюватись аудиторно або онлайн, синхронно в реальному часі або асинхронно. Спільне навчання є менш цілеспрямованою діяльністю, ніж кооперативне, і результат спільного навчання залежить від особистого внеску кожного учасника. Проблемне навчання вимагає ретельного аналізу автентичного матеріалу, визначення шляхів рішення проблем, презентації результатів дослідження. Дискусія передбачає встановлення правил ведення дискусії, вибір теми або проблеми, проведення самої дискусії, запис дискусії на відео, після завершення дискусії перегляд відео та обговорення результатів. Для проведення симуляцій важливо дотримання правил, обмеження часу та отримання зворотного зв'язку. Дебрифінг є важливим завершальним етапом кожного виду діяльності, під час якого учасники навчання підводять підсумки, порівнюють свій досвід з досвідом інших або своїм попереднім досвідом, встановлюють зв'язок з навчальною програмою (Herloa, 2015). Зауважимо, що дебрифінг є частиною навчального процесу, пов'язаного з набуттям досвіду; дебрифінг звичайно проводиться шляхом організованої дискусії рефлексивного характеру (Markulis, & Strong, 2003).

При змішаному навчанні відбувається оцінювання викладачем, взаємооцінювання, самооцінювання та оцінювання під час виконання завдань онлайн. При використанні змішаної форми навчання важливим є питання співвідношення між аудиторним та онлайн навчанням, що залежить від дисципліни, навчального закладу та мети навчання. Можливий наступний розподіл часу: 30% ауди-

торного навчання, 30% онлайн навчання, 20% самостійної роботи студентів з навчальними матеріалами, 20% проходження педагогічної практики. Таким чином, приблизно половина навчання відбувається у віртуальному середовищі, що складається з навчальної діяльності студентів синхронно під керівництвом викладача (відео конференції, скайп, чат) або асинхронно (виконання завдань, перегляд відео тощо); дискусій або семінарів; спільної роботи студентів над документами в Google docs; проходження тестів онлайн для перевірки засвоєних знань (Огієнко, & Чугай, 2017).

Серед переваг змішаного навчання Д. Херлоа (Herloa, 2015) називає зацікавленість студентів змістом навчання, що підвищує внутрішню мотивацію; представлення великої кількості матеріалів, їхню доступність та варіативність; конструктивний зворотний зв'язок; наявність деталізованих інструкцій, що часто супроводжуються схемами та відео, завдяки яким студенти краще розуміють поставлене завдання; здійснення контролю за власним навчанням. Іншою перевагою змішаного навчання є те, що студенти отримують досвід як навчання онлайн, так і аудиторного навчання. Так, навчаючись онлайн, вони вибирають індивідуальний темп та розклад, і в той же час не позбавлені персональної підтримки викладача, його знань та ресурсів при аудиторному навчанні. Існує точка зору, що навчання тільки онлайн має серйозні недоліки, тому що студенти позбавлені безпосереднього спілкування з викладачем та іншими студентами.

Однією з головних переваг змішаного навчання є те, що воно змушує викладачів зменшити час на лекції та збільшити групові та індивідуальні форми роботи, допомагаючи студентам розв'язати проблеми, пов'язані з навчанням, розвитком певних вмій, глумаченням певних концепцій. Використовуючи змішане навчання, викладачі можуть більш гнучко та творчо підходити до навчальної програми. Вчений Л. Фармер (Farmer, 2011) відмічає посилення функції андрагога як фасилітатора (facilitator) або агента змін (change agent), що управляє процесом навчання. Забезпечивши доступ дорослого до навчальних матеріалів (Web-based tutorials), педагог для дорослих створює безпечну сприятливу атмосферу, залучає дорослих до планування навчання, оцінює їхні потреби,

розробляє навчальні завдання, керує здійсненням навчальної програми, проводить оцінювання тощо.

Розглянемо особливості прогресивної міждисциплінарної дистанційної програми підготовки фахівців-андрагогів Університету Парк (Park University, nd), що передбачає засвоєння ключових концепцій навчання та розвитку в дорослому віці, інтеграцію теорії та практики полікультурного навчання з точки зору глобального освітнього простору та проводиться у змішаному форматі: хоча навчання, переважно, відбувається в режимі онлайн, щомісяця проводяться аудиторні заняття на території університету тривалістю 1-2 дні. Вважається, що саме змішана форма навчання дає можливість створити справжню навчальну спільноту студентів, інструкторів та викладачів університету. Однією з переваг є можливість налагодити ділові зв'язки у сфері освіти дорослих, що підвищує мобільність випускників, дає можливість отримати кращу роботу та кар'єрне зростання. Кожен студент отримує доступ до електронного класу Парк університету (Park e-Classroom) та додатків, що дають можливість користуватись ресурсами програми з мобільних приладів, забезпечуючи комфорт та гнучкість. Курс складається з окремих мультимедійних модулів, що включають інтерактивні завдання, аудіо та відеоматеріали.

Учасники дистанційної програми кількістю 20 000 зі ста країн світу мають можливість виконувати проекти в групах, проводити дискусії, брати участь у відео-конференціях, користуватись ресурсами університету для виконання навчальних завдань та проведення досліджень, використовувати записи занять для подальшого перегляду та отримати досвід міжкультурного спілкування (Park University, nd) (рис. 3.4.8).

Зазначимо, що існує безпосередній зв'язок між якістю підготовки андрагогів та ефективністю програм для дорослих. Завдяки федеральній політиці підзвітності до підготовки андрагогів ставляться жорсткі вимоги, адже у випадку визнання програми неефективною фінансування припиняється, що призводить до закриття програми та скорочення робочих місць у сфері освіти дорослих.



*Рис. 3.4.8. Структура дистанційної програми підготовки фахівців-магістрів освіти дорослих Парк університету (ParkUniversity, nd)*

Серед пріоритетних напрямів освітньої політики розвинутих країн можна назвати підготовку педагогів до освітніх реформ, координацію системи підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, державних, професійних і соціальних суб'єктів педагогічної освіти, а також підвищення якості фахового вдосконалення та педагогічної підготовки (Лисенко, 2013). Якість підготовки фахівців в університетах пов'язана з визначенням ефективних організаційних форм та методів навчання. Пріоритетом в ціннісних орієнтаціях педагогічної підготовки також є практична спрямованість знань, їхня функціональна значущість та можливість практичного застосування з метою досягнення успіху. Відповідно до результатів досліджень Служби освітнього тестування (Educational Testing Service, ETS), найбільшої освітньої організації у США з більш, ніж 50 -річним досвідом, шляхами поліпшення якості освіти є розробка стандартів якості освіти, підвищення вимог до вступу у педагогічні коледжі і рівня професійної підтримки педагогічних кадрів. Беручи до уваги велику кількість фахівців-андрагогів, що працюють за сумісництвом, велике значення для забезпечення якості програм освіти дорослих має процес сертифікації та ліцензування,

а також належна професійна підготовка педагогічного персоналу (OECD, 2005).

М. Стронг (Strong, 2011) зазначає важливість кваліфікації викладача, його особистих якостей, дотримання вимог стандартів освіти і здатності мотивувати студентів (Strong, 2011). Тож, не дивлячись на різні підходи до визначення якості освіти, існує спільна тенденція зміни орієнтації стандартів якості навчання на результати навчання. Одним з інструментів підвищення якості професійної підготовки андрагогів є акредитація навчальних закладів, що здійснюється незалежними агенціями. Однією з шести таких агенцій є Комісія вищої освіти (Higher Learning Commission, HLC). При проведенні акредитації навчальних закладів перевіряється забезпечення ефективної підготовки відповідно до п'яти критеріїв, що визначають відповідність місії змісту діяльності навчального закладу; дотримання кодексу честі, етики та відповідальності; забезпечення отримання якісної освіти шляхом розвитку високоефективних навчальних програм, створення інтелектуального навчального середовища, залучення висококваліфікованого педагогічного персоналу, створення умов для всебічного розвитку викладачів та студентів; проведення постійного контролю та оцінювання з метою вдосконалення навчального процесу; наявність необхідних ресурсів для забезпечення ефективної роботи навчального закладу, відповідність освітніх послуг викликам сучасності, планування подальших освітніх ініціатив з метою підвищення якості підготовки фахівців (Higher Learning Commission, nd).

Діяльність Асоціації педагогів-вчителів (The Association of Teacher Educators) відбувається у трьох напрямках: розробка якісних програм для підготовки викладачів, аналіз та надання можливостей для професійного та особистісного розвитку членів асоціації. Так, перша резолюція Асоціації в 2015 р. підтримує проведення обов'язкового федерального стандартизованого тестування, а також оцінювання та підзвітність на рівні штатів як засобів для поліпшення якості освіти. Асоціація сприятиме поступовому зменшенню масштабів стандартизованого тестування та розробці системи альтернативного оцінювання, що забезпечить викладачів цінною інформацією для вдосконалення практики ви-

кладання, активну участь педагогічних кадрів у створенні й ухваленні тестових матеріалів та відповідних стандартів навчання (The Association of Teacher Educators, 2015).

У 2013 р. програма освіти дорослих, що була розроблена професорсько-педагогічним складом Університету Оберн, отримала почесну нагороду за інновації в освіті дорослих. Ця нагорода, що присуджується кожні два роки, є безперечним доказом якості навчальних програм та впровадження інноваційних технологій у практику підготовки педагогів для освіти дорослих. Комісія підпорядковується Американській асоціації освіти дорослих та безперервної освіти, мета якої є обмін досвідом між освітянами та заохочення ініціатив щодо розробки навчальних програм освіти дорослих (Auburn University, nd).

Провідний американський педагог, дослідник і практик А. Левін (Levine, 2006) виокремлює дев'ять умов якісної підготовки педагогічних кадрів: формулювання мети навчання; збалансованість й інформаційна насиченість навчальних програм; взаємозв'язок між академічною та практичною складовою підготовки; педагогічний персонал, що складається з вчених і досвідчених практиків; більш суворий відбір майбутніх педагогів під час прийому на навчання; високі стандарти для випускників педагогічних шкіл та коледжів; високий рівень наукових досліджень у сфері освіти; достатнє фінансове забезпечення навчальних програм; неперервне проведення професійної самооцінки та вдосконалення. Таким чином, зміст навчання майбутнього педагога для дорослих має бути спрямований як на формування наукового знання, розуміння сутності освіти дорослих, так і на оволодіння дослідницькими навичками та дидактичною компетентністю. Тому навчання майбутніх андрагогів базується на поєднанні фундаментальної теоретичної підготовки, яка забезпечується університетом, та набуттям практичних навичок у закладах неформальної освіти дорослих, наприклад, у вищих народних школах, де студенти проходять практику.

На прикладі скандинавських країн розглянемо особливості відбору змісту теоретичної складової підготовки педагога для дорослих, що складається з декількох модулів, вивчення яких завершується написанням рефлексивного письмового звіту та складанням



іспиту (Огієнко, 2009). Вперше спеціальні курси з підготовки педагогів вищих народних шкіл були відкриті у 1970 р. при університеті шведського міста Лінчопінга. Сьогодні це повноцінна академічна програма обсягом у 40 кредитів та тривалістю один рік. Після її закінчення видається диплом педагога вищих народних шкіл. Щорічно цю програму закінчують 75 осіб (Trantalidi, 2004).

Курикулум таких курсів складається з чотирьох модулів. Перший модуль «Феномен неформальної освіти як соціального явища та місцевої дійсності» присвячений вивченню історії та філософії освіти дорослих, аналіз різних форм та напрямків діяльності, специфіка регіональних та місцевих завдань. Другий модуль – «Знання, навчання та освіта» – розкриває ключові поняття та процеси педагогічної діяльності, що дає можливість дослідити взаємозв'язок між різними теоріями, сконцентруватися на пошуку зв'язків різних інтерпретацій та їх використання у практичній діяльності. Зміст двох модулів дозволяє структурувати одержані знання, пов'язати їх із практикою та становить основу для подальшого розвитку педагогічних, методичних та лідерських компетентностей. Третій модуль – «Учіння дорослих» – передбачає набуття студентами знань про особливості навчання дорослих, а також засвоєння методології проведення досліджень з даної проблеми. Особлива увага приділяється розумінню концепцій «освіта впродовж життя», «суспільство, яке засноване на знаннях», «навчання на основі досвіду» тощо. Четвертий модуль – «Педагог вищої народної школи як професіонал» – дозволяє студентам усвідомити різноманітність професійних завдань, специфіку професійних ролей, варіативність вирішення професійних проблем. Навчання за цим модулем відбувається головним чином у вищих народних школах за підтримки ментора. Студенти мають можливість як застосувати набуті знання та навички на практиці, так і розробити власну стратегію, яку вони зможуть використовувати у подальшій професійній діяльності. Цікаво, що після завершення цього модуля студенти пишуть рефлексивний звіт, який водночас є дипломною роботою на тему: «Чим є для мене моя робота, моя професія» (Огієнко, 2009).

Курикулум курсів, які проходять у вищій народній школі Гетеборга (FHS), дає можливість одержати диплом учителя вищої народної школи після однорічного навчання (повний робочий тиждень) або після дворічного навчання (часткова зайнятість). Він теж складається з чотирьох основних модулів: освіта дорослих як соціальний і локальний феномен; знання, освіта, навчання; дорослий учень; професійні навички та відповідальність педагога для дорослих.

У Данії підготовка андрагогічного персоналу почалася в 1969 р. у Данському інституті підготовки вчителів (DEL), який сьогодні відіграє провідну роль у взаємодії між соціальними партнерами та державною владою на національному рівні та закладами професійної освіти дорослих, навчальними центрами ринку праці та підприємствами на місцевому рівні. У січні 2008 р. DEL став частиною Мультидисциплінарного університетського коледжу Копенгагена, створеного через злиття 13 відповідних навчальних закладів. Таке унікальне становище DEL в данській системі освіти дозволяє завчасно ідентифікувати нові вимоги до компетентностей дорослої людини та відповідно до них оновлювати навчальні програми та підготовку вчителів. DEL пропонує такі програми підготовки вчителів для дорослих: професійна підготовка вчителів післядипломної освіти (Pædagogikum), програма диплома у професійній педагогіці (PD), підготовка педагогів для дорослих (VUU), спеціалізовані програми розвитку умінь та навичок (згідно з індивідуальними потребами).

Важливість та необхідність підготовки педагогів для дорослих спонукала до створення в Данському університеті освіти трьох магістерських програм: магістр безперервної освіти (MLL), магістр освіти дорослих (MAE), магістр розвитку людських ресурсів (MHRD). Програма підготовки педагогів для дорослих містить 60 кредитів і розрахована на два роки (по два модулі на рік). Навчання відбувається в маленьких групах 5-6 осіб, широко використовується дистанційна освіта. Зміст навчання структурований у чотирьох модулях. Перші три модулі зорієнтовані на теоретичну підготовку: перший передбачає вивчення психології дорослої людини, особливостей навчання тощо, другий – особливостей

навчання на робочому місці, третій спрямований на розвиток компетентностей, їх визначення в соціологічному та політичному контекстах. Четвертий модуль магістерської програми передбачає роботу над особистим проектом з вибраної проблеми. Після кожного модуля студенти складають письмовий або усний екзамен (Kasworm, & Hemmingsen, 2007).

Зміст магістерських програм постійно коригується відповідно до вимог ринку. Для цього створено консультативну групу, до якої входять представники різних організацій та підприємств. Випускники цих програм працюють здебільшого у структурах професійної освіти дорослих. Університетський коледж Орхуса в Данії пропонує курси підготовки педагогів для дорослих, які поєднують дистанційну та очну форми навчання та забезпечує андрагогічну підготовку широкому колу фахівців – вчителям, медичним сестрам та іншим працівникам різних галузей, які задіяні у навчанні дорослих. У Норвегії найбільш різноманітні курси підготовки вчителів для дорослих (тривалі – 1-2 роки або короткі – 5 кредитів – для профспілкових лідерів та організаторів навчання у компаніях) пропонує Національний інститут освіти дорослих.

Основною метою підготовки педагогів для дорослих є формування педагогічних компетентностей та стимулювання особистісного розвитку, що забезпечить підготовку до виконання різних професійних завдань у галузі освіти дорослих. Зазначимо, що студентам надається можливість вибрати певну спеціалізацію за такими напрямками: культура, комунікація та ЗМІ; природа; суспільство та людина; мова.

Основна мета наставництва та консультування у Фінляндії – підтримка людей у виборі освітніх рішень та управлінні їхньою кар'єрою на основі принципу навчання упродовж усього життя. Усі у Фінляндії мають право на послуги з надання наставництва та консультування незалежно від того, навчаються вони, працюють, безробітні або працюють за межами ринку праці. Наставництво та консультування в державних службах зайнятості пропонують профорієнтаційні психологи-консультанти (професійні послуги з профорієнтації та планування кар'єри) та інші експерти відповідно до їхніх профілів роботи. Послуги, що надаються секто-

ром зайнятості, орієнтовані, переважно, на безробітних, зайняту молодь та дорослих, які знаходяться поза освітою та навчанням. Основна мета – підтримка доступу та інтеграції на ринок праці за допомогою різних форм підтримки, що підвищують працездатність людини. Це можуть бути навчання, стажування, реабілітація, вивчення мови (мігранти) тощо (Syrgäläinen, & Jugama, 2008).

Необхідною умовою для здобуття професії профорієнтаційного психолога-консультанта у державних службах зайнятості Фінляндії є ступінь «Магістр психології». Міністерство економіки та зайнятості організує підвищення кваліфікації для всіх працівників управління праці. Багато професійних психологів також можуть продовжувати (упродовж роботи) навчання в аспірантурі з трудового життя та організаційної психології. Не менш поширеним є отримання ступеня у галузі терапії, наприклад, когнітивної, когнітивно-аналітичної або психодинамічної терапії. Що стосується інших професійних груп, які працюють у сфері зайнятості та консультування, пов'язаних із інформаційними консультаціями та наставництвом, то для цих груп також потрібне здобуття певної кваліфікації, передбаченої законодавством. Однак майже кожна з цих груп має певну професійну кваліфікацію або університетський ступінь.

У цілому спостерігається перехід до компетентно-базованих програм підготовки. Навчальні підрозділи співпрацюють у розробці навчальних програм, і такі процеси закладені у всіх навчальних програмах, а саме: освіта суспільства, освітня система та ринок праці; тривалість життя в соціальних та культурних контекстах, теорія освіти, психологія освіти, соціології та філософії; теорія та консультування; дослідження в галузі консалтингу, просування практики та досліджень; консультації на практиці, зустрічі з клієнтами; робота вчителя; міжгалузеві мережі в галузі наставництва та консультування (Котун, 2012).

Починаючи з 2000 року, всі навчальні підрозділи, що займаються наставництвом та консультуванням в секторі освіти Фінляндії, використовують онлайн-платформи для підтримки реалізації програми та спілкування між учасниками. Матеріали, які використовуються на навчальних курсах, доступні на платформі,

а зміст веб-сайту структурується за навчальними завданнями студентів. Процес навчання має на меті допомогти студентам поєднати теорію та практику.

Навчальні підрозділи, що займаються підготовкою наставників-консультантів (тобто університети та університети прикладних наук) постійно проводять академічні та прикладні дослідження для вирішення виникаючих проблемних питань у галузі неперервного наставництва та консультування у Фінляндії. Багато з цих освітніх підрозділів співпрацюють з університетами та науково-дослідними інститутами інших країн у міжнародних науково-дослідних проєктах.

Діджиталізація служб наставництва та консультування – це сфера, що набуває все більшого значення та актуальності для досліджень та розвитку Фінляндії. Наприклад, вивчаються вміння цифрового наставництва та консультування та пов'язані з цим потреби в їх розвитку серед викладачів та наставників-консультантів. Крім того, вивчаються питання, як розвивати співпрацю між провайдерами тренінгів щодо використання технологій відповідно до цілей національних базових навчальних програм для кар'єрної освіти.

Інші теми, які стосуються досліджень та розвитку наставництва та консультування, – це, наприклад, надання мережно-базованих послуг, вмінь працевлаштування, сегрегація на ринку праці та ринку освіти, а також проблеми NEET (з англ. Not in Education, Employment or Training, українською термін перекладеться як «Покоління ні-ні» – в середземноморській, латиноамериканській, а потім і в західноєвропейській соціологічній термінології і публіцистиці термін позначає покоління молодих людей 16-34 років, які в силу різних факторів економічного, соціального і політичного характеру, не працюють і не вчать). Проблемні питання теми NEET доволі поширені серед як молодшого, так дорослого населення Фінляндії. Саме тому галузь наставництва та консультування покликана не тільки досліджувати це питання, а й спробувати знайти шляхи рішень.

У Фінляндії також існує Фінська асоціація наставників-консультантів (The Finnish Association of Guidance Counselors (SOPO

з фінської) – це педагогічне об'єднання при Профспілці з освіти Фінляндії. У 2009 р. SOPO випустила свої етичні рекомендації щодо правильної професійної поведінки серед наставників-консультантів, що працюють в галузі освіти. Етичні питання також є невід'ємною частиною підготовки наставників-консультантів. Наприклад, Фінська психологічна асоціація (The Finnish Psychological Association) має власні етичні рекомендації для профорієнтаційних психологів-консультантів. Ця асоціація керує роботою профорієнтаційних психологів-консультантів, які працюють у фінських державних службах зайнятості. Крім того, на працю профорієнтаційних психологів-консультантів поширюється також національне законодавство, урядові рішення та вказівки.

Повертаючись до основної підготовки наставників-консультантів у Фінляндії, то одна з базових основ підготовки наставника-консультанта у виконанні своїх професійних обов'язків вважається компетентно-базований підхід. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь та всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Міжнародною організацією економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) професійна компетентність трактується як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів. Фінські вчені та дослідники прийшли до висновку: щоб реалізувати завдання, що ставиться національною фінською програмою у підготовці наставників-консультантів та виконувати її на високому професійному рівні, потрібно аби сучасний наставник-консультант володів певними компетентностями, які зазначені у положенні Фінської національної ради з освіти про педагогічну підготовку.

*Предметна компетентність (Field Competence)* характеризується професійними знаннями та умінням і здатністю їх реалізувати. Ця компетентність необхідна для наставників-консультантів у продовженні та удосконаленні своєї професії. Фактично предметна компетентність визнана як найбільш важлива компе-

тентність, оскільки базується на тому, щоб наставники-консультанти були відповідальні у передачі конкретного змісту матеріалу як дорослим студентам, так і молоді. В основі предметної компетентності лежить професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності (Котун, 2012а).

*Дослідницька компетентність (Research Competence)* є важливою для наставників-консультантів, які стежать за розвитком подій у своїй галузі, на ринку праці і розвивають себе на основі нових розробок та вимог сьогодення. Дослідницька компетентність сприяє покращенню всіх компетентностей наставника-консультанта.

*Курикулярна компетентність (Curriculum Competence)* наставника-консультанта охоплює знання та вміння допомогти клієнтам створювати індивідуальні навчальні плани та програми, процес відбору та організації змісту навчання, вирішення питань змісту побудови кар'єрного плану, набуття певних компетентностей та удосконалення вмінь відповідно до сучасного ринку праці. Курикулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану навчання.

*Компетентність неперервного навчання (Lifelong Learning Competence)* включає можливість навчаючи-вчитися для професійного розвитку. Компетентність неперервного навчання відноситься до відповідальності наставників-консультантів за своє навчання і розвиток вмінь неперервного навчання дорослих студентів.

*Емоційна компетентність (Emotional Competence)* включає особисті якості наставника-консультанта: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність сприяє кращому розумінню клієнта, його потреб та виявити певні здібності у навчанні, плануванні та удосконаленні.

*Соціальна компетентність (Social Competence)* передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, умінь

підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них ставлення, вести бесіди і ін. Соціальна компетентність містить: знання етики ділового спілкування; уміння запобігати і відносно безболісно вирішувати конфлікти; уміння швидко і правильно передавати інформацію; уміння налагоджувати комунікації; уміння давати ясні і чіткі завдання і, відповідно, мотивувати, наприклад, дорослих студентів; уміння тактовно вказувати на недоліки, коректно робити зауваження, викликати довіру і т.п.

*Комунікативна компетентність (Communication Competence)* розглядається як готовність наставника-консультанта встановлювати і підтримувати необхідні контакти як з учнями, студентами, так і дорослими; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки (Котун, 2012а).

*Інформаційно-комунікаційна компетентність (Information and Communication Technologies – ICT Competence)* є сукупністю знань та вмінь, що формуються у процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання своєї професійної діяльності за допомогою інформаційних технологій. Наставник-консультант зможе використовувати програмні та апаратні засоби найбільш ефективно. Наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби (сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку тощо). При наявності алгоритмічної компетентності – опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення бесід, диспетчери навчань за допомогою конструкторів, моделювання різних життєвих ситуацій).

*Інтелектуальна компетентність (Intellectual Competence)* виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.



*Ситуативна компетентність (Situational Competence)* означає вміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу клієнта чи бєсїди тощо.

*Часова компетентність (Time Competence)* відображає вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Така компетентність містить адекватне оцінювання витрат часу («почуття часу»), вміння конструювати програму досягнення мети у часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного наставника-консультанта.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під сучасною професійною компетентністю наставника-консультанта слід розуміти таку пошукову діяльність, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, неперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості забезпечується оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості. Саме компетентність наставника-консультанта фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким наставник-консультант здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро-доцільні види діяльності (Котун, 2012а).

Узагальнення скандинавських підходів до підготовки вчителів для дорослих дозволило виділити основні моделі професійної підготовки андрагогів, які застосовуються у скандинавських країнах:

- академічна модель, яка поєднує теоретичну та практичну підготовку, демонструючи гнучкість у змісті освіти, який являє собою поєднання андрагогіки (педагогіки дорослих) з педагогікою, філософією, соціологією, психологією та іншими суспільними науками. Проте якщо модель «надає суттєве значення теоретичній складовій змісту освіти, то вона має певні обмеження», які легко знімаються завдяки введенню практико-орієнтованих курсів та співпраці з навчальними закладами та організаціями. Тому академічна модель досить широко використовується у професійній підготовці андрагогів у Данії, Швеції та Норвегії. Академічна модель має дві

- підмоделі. За даною моделлю готуються фахівці «широкого профілю», які можуть працювати у системі освіти дорослих;
- проблемо-орієнтована модель, яка використовується, здебільшого, в Данії. Сутність її зводиться до того, що підготовка педагогів для дорослих здійснюється в межах конкретного напрямку освіти дорослих. Тому при формуванні змісту освіти звертається увага на його відповідність, наприклад, формальній чи неформальній освіті дорослих та на практико-орієнтованість. Важливе місце в цій моделі належить практичній роботі, пов'язаній із розв'язанням конкретних проблем;
  - практико-орієнтована модель, яка застосовується у Швеції та Норвегії. Її відрізняє незначна теоретична підготовка майбутніх педагогів для дорослих та спрямованість на підготовку фахівців для конкретних видів навчальних закладів – освітніх асоціацій, вищих народних шкіл, вечірніх шкіл тощо. Звідси і зміст освіти орієнтований на розкриття особливостей роботи в цих конкретних закладах. Така надлишкова практико-орієнтованість даної моделі дозволяє вважати професію андрагога напівпрофесією (Огієнко, 2009).

Наведені моделі підготовки андрагогів свідчать, з одного боку, про відсутність «ідеальної» моделі, а з іншого – про взаємодоповнення та відповідність потребам у фахівців як «широкого», так і «вузького» профілю. Таким чином, провідними характеристиками підготовки андрагогічного персоналу в скандинавських країнах є: гнучкість у визначенні форми та тривалості навчання: очна, очно-заочна, дистанційна – від кількох місяців до двох років; наявність професійного досвіду претендентів: три роки закінченої академічної освіти (120 кредитів), підтвердженої дипломом, або п'ять років педагогічного стажу у вищих народних школах та навчальних асоціаціях з поданням біографії і характеристики з місця роботи; різноманітність цільової підготовки педагогів для дорослих, включаючи лікарів, шкільних учителів, викладачів вищих навчальних закладів тощо; базування навчального плану на освітній парадигмі, відповідно до якої освіта може розвиватися тільки у контексті глобальної, національної та місцевої культури; відкритість навчального плану до змін відповідно до вимог ринку

праці, суспільства; співробітництво між студентами та викладачем, суб'єкт-суб'єктні відносини між ними; застосування концепції «рефлексуючого практика», яка забезпечує постійний взаємозв'язок теорії з практикою, а практика розглядається не тільки як набуття досвіду, а й як можливість проводити дослідження, аналізувати, порівнювати, будувати власну стратегію діяльності; різноманітний контроль: рефлексивний письмовий звіт, іспит, рефлексія власного досвіду через ведення щоденника тощо; усі програми сфокусовані на формуванні таких видів компетентності: педагогічної та дидактичної, комунікативної, рефлексивної, компетентності учіння (здатність до самоосвіти); соціальне партнерство як умова ефективності та відповідності вимогам ринку.

Наші розвідки засвідчили, що Грецька Республіка накопичила прогресивні теоретичні напрацювання та практичний досвід у сфері підготовки фахівців для системи освіти дорослих. Зокрема, у 2008 р. Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя створив Центр підготовки тренерів, який фінансувався ЄС та грецькою державою з метою надання послуг усім тренерам, які працюють у сфері освіти дорослих та початковій професійній освіті. Технічну підтримку забезпечував Центр дистанційної освіти та навчання впродовж життя під наглядом Генерального Секретаріату, який став механізмом забезпечення всебічної й цілісної системи професійного розвитку тренерів та персоналу (Tsamadias, Koutrouba, & Theodosopoulou, 2010, с. 155).

Водночас у Греції з 2000 р. спостерігається інтенсивна мобілізація на реалізацію програм підготовки тренерів для дорослих, оскільки Міністерство праці через Національний центр акредитації безперервної професійної підготовки, Міністерство освіти, Інститут безперервної освіти дорослих, Міністерство внутрішніх справ, Національний центр державного управління та місцевого самоврядування та Університет Македонії докорінно змінюють дані щодо пропозиції програм підготовки тренерів для дорослих.

Національний центр акредитації безперервної професійної підготовки (The National Accreditation Centre for Continuing Vocational Training) провів 528 семінарів по всій країні для підготовки 10 112 тренерів, Інститут безперервної освіти дорослих (the Institute of

Continuing Adult Education) – 70 семінарів по всій країні для підготовки 2 222 керівників (executives) та тренерів, Національний центр державного управління та місцевого самоврядування (the National Centre for Public Administration and Local Government) – 12 семінарів по всій країні для підготовки 240 тренерів, та Університет Македонії – 3 семінари для підготовки 65 тренерів. Ці програми тривають від 70 до 300 год. навчання, з яких деякі реалізуються із сучасними методиками навчання особистості, а інші – у формі дистанційної освіти.

Щодо цих програм можна зазначити наступне: за змістом всі вони охоплюють основні аспекти сфери освіти дорослих, надаючи таким чином учасникам оновлені знання та необхідні навички та вміння. Три програми фінансуються Третьою рамкою підтримки громади (by the Third Community Support Framework), і лише програма Університету Македонії є самофінансованою. Три з них – та, що проводиться Національним центром акредитації безперервної професійної підготовки, Інститутом безперервної освіти дорослих та Національним центром державного управління та місцевого самоврядування, реалізується для працівників вищезазначених установ, в той час як програма в Університеті Македонії відкрита для всіх бажаючих і повторюється щороку. Більше того, викладачі, які викладають за цими програмами, підвищили академічну кваліфікацію, при цьому університет Македонії значно переважав перед іншими.

Крім того, впродовж останніх двох десятиліть спостерігається збільшення пропозиції програм післядипломної освіти в галузі освіти дорослих. Таким чином, з 1993-1994 навчального року Арістотельський університет у Салоніках, Університет Патри, Афінський університет, Еллінський відкритий університет та Університет Македонії значно сприяли підготовці тренерів для дорослих. Ці післядипломні програми функціонують однаково, дотримуючись вказівок законодавчої бази, тривають чотири семестри, і аспіранти зобов'язані як відвідувати заняття, так і розробляти головну дисертацію. Однак відсоток курсів, які мають прямий зв'язок з науковою сферою освіти дорослих, коливається від мінімуму трьох, як це стосується програми університету Патра, до

дев'яти, як у випадку з післядипломною програмою університету Македонії. Тому існує певна диференціація рівня спеціалізації в освіті дорослих у кожній із п'яти програм.

Що стосується реєстрів тренерів для дорослих, які існують у Греції, значне місце серед них займає Реєстр тренерів з безперервної професійної підготовки ЕКЕРІS, який має 7 663 акредитованих тренерів, та реєстр основних педагогічних працівників ЕКДДА, який налічує майже 5 000 осіб. Намагаючись налаштувати огляд заходів щодо підготовки тренерів для дорослих у Греції та зосередившись на установах безперервної освіти та навчання, можна відзначити необхідність більш узгоджених зусиль усіх установ, щоб створити єдину програму підготовки тренерів для дорослих, яка буде реалізовуватися як університетами, що мають перевірений досвід у цій галузі, так і іншими організаціями державного сектору. Нарешті, необхідно створити єдину систему акредитації тренерів для дорослих, яка призведе до створення єдиного реєстру, з кінцевою метою створення Національної системи освіти та акредитації тренерів для дорослих (a National System of Education and Accreditation of Adult Trainers). Міністерство освіти та Генеральний секретаріат навчання впродовж усього життя вже розпочали зусилля для створення Єдиного реєстру педагогів дорослих (a Single Registry of Adult Educators) (Jarvis, 2004).

Таким чином, підготовка тренерів є основним чинником забезпечення освітніх послуг у сфері освіти дорослих. Головною інституцією для розробки програм освіти дорослих у Греції є Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя (G.S.LLL.) та його Інститут безперервної освіти дорослих (I.D.E.K.E.), що підтримує їх реалізацію. Програми охоплюють широке коло питань щодо грамотності, загальної освіти, освіти батьків, цифрової грамотності, управління кризами, активної громадянської позиції, міжкультурної освіти. Тренери з освіти дорослих пропонують свої послуги у Центрах освіти дорослих, Школах Другого Шансу (ШДШ), Школах батьків, Префектурних комітетах з освіти дорослих (NELE), програмі HERON для оволодіння базовими навичками ІКТ, викладанні грецької мови мігрантам, волонтерстві, валеологічній освіті, більшість з яких фінансується європейськими та на-

ціональними фондами. Таке велике розмаїття курсів свідчить про наявність значної диференціації між кваліфікаціями, спеціальностями, досвідом і підвищенням кваліфікації тренерів. Зазначимо, що тренери є частиною персоналу для системи освіти дорослих. Управлінський персонал, працівники з питань освітнього планування, а в більшості випадків персонал технічної підтримки – це штатні працівники, тоді як тренери та консультанти – працівники неповного робочого дня. Для кращого розуміння важливих особливостей персоналу з точки зору постачальника освітніх послуг (G.S.LLL./I.D.EK.E.), грецькі учені проаналізували специфікації провайдера (2004 та 2009 рр.) у тендерних конкурсах на залучення тренерів та іншого персоналу до надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих. При цьому єдиною передумовою для того, щоб стати тренером, є наявність диплома про вищу освіту, тоді як у спеціальностях мистецького спрямування такий диплом не вимагався, тому навіть практикуючі фахівці також можуть стати тренерами. Навпаки, для інших посад вимагається диплом про вищу освіту, досвід у сфері освіти дорослих, володіння комп'ютером та іноземною мовою. Дослідники також проаналізували критерії оцінки цих кваліфікацій упродовж вказаного періоду, різницею між якими впродовж багатьох років була сфера подальшої підготовки, оскільки до 2005 року її вважали частиною формальної освіти, що оцінювалася за ступенями вищої освіти. Починаючи з 2006 р. і далі, відбувається зміна у визнанні того, що формальна освіта та подальша освіта – це дві різні сфери, які слід оцінювати окремо. Ця диференціація означає, що більше уваги приділяється підготовці, семінарам та конференціям, у яких брали участь кандидати. У 2009 р. постачальник приділяв більше уваги важливості отримання наукових ступенів вищого рівня (доктор філософії – Ph.D.) та досвіду підготовки у формальній освіті, але менше уваги – педагогічному досвіду у сфері освіти дорослих (Tsamadias, Koutrouba, & Theodosopoulou, 2010, с. 153).

Питання подальшої підготовки тренерів проливають світло на їхні потреби та ставлення. Особлива увага приділяється ШДШ та взаємодії їхнього персоналу (тренерів і консультантів) як засобів для подальшого навчання. Зокрема, консультанти ШДШ можуть

забезпечити подальшу підготовку тренерів для ШДШ щодо аналізу потреб, соціальних та комунікативних навичок, саморозвитку, труднощів у навчанні. Аналогічно, в іншому дослідженні серед тренерів ШДШ (Marmarinos, Sakellari, & Tzoumaka, 2008) з'ясовано, що семінари, проведені консультантами ШДШ, сприяли професійному розвитку тренерів шляхом покращення їхніх навичок спілкування, консультування та емпатії. У дослідженні (Metis, & Kavadias, 2008) серед 113 тренерів у ШДШ було виявлено важливими питання оцінювання (34%), методів навчання (23%), міждисциплінарного викладання (17%), подальшого навчання (69,03%), підвищення кваліфікації з боку колег (64%). Оцінювання семінару для 200 тренерів Шкіл батьків (Giotsa, 2008) показало, що 91% учасників вважають теми семінару відповідними їхнім потребам, а 89% з них переконані, що вони сприяють передачі знань. Дослідження, проведене Національним центром акредитації безперервної професійної підготовки (ЕКЕРІС, 2008), дало змогу ознайомитися із профілем роботи професійного тренера. При цьому рівень знань та якість послуг, що надаються останніми, різноманітні, повідомляється про брак педагогічних знань щодо викладання конкретного предмета. З цією метою у 2007 р. G.S.LLL./I.D.EK.E. був проведений 100-годинний курс подальшої підготовки, спрямований на теорію освіти дорослих, із застосуванням принципів дистанційного навчання, засобів та методів для підтримки і поступової заміни вищезазначених навчальних процедур, який допоміг тренерам краще зрозуміти їхню роль як педагогів дорослих. Приблизно 2 тис. тренерів і персоналу пройшли цей курс, що складався з чотирьох модулів: принципів освіти дорослих, групової динаміки, методології навчання дорослих, розробки та оцінки курсу. Всі учасники повинні були написати завдання для всіх чотирьох модулів. Після завершення курсу оцінювався учасниками тренінгу з метою збору даних та обґрунтування висновків, які могли б бути використані для розробки та реалізації подібних програм у сфері підготовки тренерів з освіти дорослих. Зокрема, 70 учасникам тренінгу було запропоновано надати інформацію, по-перше, через детальний письмовий звіт про оцінку, а по-друге, за допомогою відповідної кількості електронних анкет, що склалися з 29 закритих питань

щодо ефективності мультимедійного матеріалу, його доступності та цифрової презентації, запропонованої діяльності й написаних есе, корисності координації навчальних зустрічей, якості управління електронною системою програми, технологічної підтримки програми тощо. 70% учасників оцінили вищезгадані частини програми як «дуже добре» та «відмінно». Через письмові звіти було зібрано велику кількість важливих зауважень щодо реформування навчального матеріалу, частоти та тривалості координаційних зустрічей, перегляду критеріїв оцінки, вдосконалення електронної платформи, зменшення кількості слухачів в аудиторії та уточнення процедур акредитації. Подібний курс для педагогів професійного навчання був також організований ЕКЕРІС (2006), у якому взяли участь 9 050 тренерів, з яких 8 100 були акредитовані через ЕКЕРІС до кінця 2008 року. Програма зосереджувалася на соціально-економічних та культурних аспектах освіти дорослих, теоріях навчання, характеристиках дорослих учнів, освітніх методиках та засобах масової інформації, розробці та оцінці курсу, груповій динаміці. Навчання тренерів було проведено 243 фахівцями, які пройшли спеціальний курс. Процедура акредитації базувалася на *мікрОВикладанні та проєктних методиках*, які оцінювалися комітетом. Акредитовані тренери зараховувалися до Реєстру тренерів з освіти дорослих, складеного Міністерством зайнятості та соціального захисту, що є необхідною умовою для викладання у Центрах професійної підготовки (Tsamadias, Koutrouba, & Theodosopoulou, 2010, с. 154-155).

Зактуалізуємо на тому, що у Греції існує всебічна й цілісна система професійного розвитку тренерів та персоналу враховує характер освітніх програм, що пропонуються Міністерством освіти через провайдерів освіти дорослих (Генеральний Секретаріат) та початкової професійної освіти й підготовки (ОБЕК), їх цільові групи, а також характеристики педагогів для тренерів, які викладають на цих програмах. Всеосяжними є спроби уніфікації усіх процедур підготовки, які реалізуються окремо різними структурами освіти. Курс складається з декількох модулів, але розроблено також серію курсів, серед яких тренери можуть обирати ті, які краще відповідають їхнім інтересам та потребам. Тренери можуть



не наслідувати лінійний процес відвідування курсів, але мають змогу обирати власний навчальний шлях, курси, які представляють для них найбільший інтерес.

Таким чином, забезпечується детальна та оновлена інформація про тенденції у сфері освіти дорослих та стратегії, політику і пріоритети, пов'язані з навчанням впродовж життя. Інноваційні особливості цієї програми, у порівнянні з попередніми програмами, полягають у політематичних модулях, навчальному матеріалі, гнучкій системі навчання, зосередженості на методах навчання дорослих, розробці різноманітних навчальних матеріалів, оцінці слухачів та освітніх програм, виявленні потреб у навчанні учнів, розумінні групової динаміки, освіти та підтримці уразливих соціальних груп, підтримці спеціальної освіти, європейської політики та досягнень у галузі освіти дорослих, інноваційних технологіях, впровадженні та розробці методів урегулювання криз. Програма отримала назву «Визначення та розробка програм дистанційного навчання для тренерів та адміністративного персоналу з навчання впродовж життя» і складається з 13 курсів. Ця система професійного розвитку починається зі вступної підготовки, оскільки більшість тренерів мають досвід роботи у середній освіті, але не в освіті дорослих. Вона також складається з курсів безперервної підготовки з урахуванням досвіду тренерів. За винятком вступних курсів, які тривають 100 годин, інші курси є короткотривалими. Отже, тренери обирають курси, які вони хотіли б відвідати, отримують можливість підвищити кваліфікацію у власному темпі.

Відповідно до теоретичного підґрунтя, тренери з освіти дорослих можуть обирати курс з вступними знаннями про принципи і методи групової роботи, інформатики та дистанційної комунікації, а також серед різних тем, що стосуються когнітивного розвитку дорослих або більш тривалий і просунутий курс щодо ретельного вивчення питань освіти дорослих студентів. Інші курси включають підготовку у сфері досягнень та застосування ІКТ в освітній сфері або навчання кризовому менеджменту щодо освітніх стратегій, використовуваних для вирішення складних потреб у навчальних закладах. Далі для тренерів з більш конкретним акцентом на підготовку соціально уразливих груп (репатріанти,

роми, представники мусульманської меншини та ув'язнені) або для тренерів у спеціальній освіті існують курси з питань використання індивідуалізованих методик навчання у міжкультурній освіті. Спеціалізований курс, адресований тренерам, які працюють у Школах другого шансу; він націлений на отримання знань про експериментальне навчання, альтернативні педагогічні стратегії та методи оцінки. Усі тренери можуть проходити безперервну професійну підготовку з метою оновлення знань та компетенцій щодо сучасних досягнень у сфері освіти дорослих. Існують також спеціальні курси для інших фахівців, які залучені у сферу освіти дорослих. Наприклад, радників навчають теорії та практиці консультування і втручання до дорослих учнів, як проводити групові та індивідуальні й сімейні консультації (Tsamadias, Koutrouba, & Theodosopoulou, 2010, с. 156-157).

Спеціалістів навчають ефективно оцінювати процес навчання дорослих студентів, їх власну професійну діяльність, якість навчального матеріалу, функцію шкільного підрозділу. Менеджери проходять підготовку з питань законодавства про освіту дорослих й управління навчальними підрозділами для дорослих та їх зв'язку з місцевим соціальним оточенням. Адміністративний персонал також може проходити підготовку з питань, пов'язаних з навчанням упродовж життя на європейському рівні, зокрема, політика та процедури професійної акредитації в Європі (EQF, credittransfer, Europass), відповідні програми ЄС, європейське законодавство про освіту дорослих та навчання впродовж життя. Нарешті, тренери тренерів також проходять підготовку з метою ознайомлення з методологією та принципами дистанційного навчання, оскільки всі процедури підготовки базуються на змішаному навчанні й методології дистанційного навчання із впровадженням комп'ютерної підтримки колаборативного навчання.

У свою чергу, новітні технології забезпечать можливості інноваційного дистанційного інтерактивного спілкування, підготовки та професійного розвитку тренерів і фахівців у сфері освіти дорослих. Запропоновано модель змішаного навчання, де 75% усіх процедур у кожному модулі здійснюватимуться за допомогою дистанційного навчання, тоді як лише 25% процедур відбуватимуться

муться під час формальних зустрічей і живих сесій, де учасниками тренінгу буде зроблена загальна оцінка всіх процедур, а також зроблені підсумкові висновки і пропозиції щодо вдосконалення процедур дистанційного навчання. Змішане навчання – це метод економії часу, а також інструмент сприяння використанню медіа в освіті дорослих.

Наукова та освітня реалізація програмних модулів здійснюється Комітетом учених, що спеціалізується на дистанційному навчанні та освіті дорослих, забезпечує керівні принципи для підготовки навчального матеріалу, необхідного для кожного модуля, підтверджує повноту та наукову обґрунтованість створеного матеріалу. Останній електронно оцифровується і презентується у спеціально розробленій мультимедійній платформі у вигляді інтерактивних сценаріїв навчання, сконструйованих для кожного конкретного модуля відповідно до його цілей та тематичної сфери. Форма та зміст електронної платформи, а також самі навчальні сценарії постійно оновлюються з урахуванням нової навчальної діяльності, парадигм викладання, бібліографії та електронних джерел інформації, а також детального керівництва для здійснення проєкту. Крім того, планується використовувати синхронну телеконференцію, щоб вчителі мали змогу відвідувати онлайн навчальні семінари та обмінювалися досвідом і знаннями з ученими, що спеціалізуються на питаннях, пов'язаних з темами програми. Безперервний обмін думками тренерів щодо їх особистого досвіду підготовки, запис та передача їхніх зауважень і пропозицій, зміцнення професіоналізму, професійної ефективності та самовпевненості та, насамперед, розвиток комунікативних навичок через творчу взаємодію – це основні результати програми та модулів дистанційного навчання, що забезпечувалися Генеральним Секретаріатом на основі принципів освіти дорослих та підготовки тренерів.

Навчання рівний рівному не тільки пропонується як метод навчання на всіх курсах, але також є основним методом, який забезпечує безперервний професійний розвиток, із врахуванням знання та досвіду тренерів, а також їх впливу на колег, як приклад доброї практики та можливості для дослідження в дії й розвитку мереж (Tsamadias, Koutrouba, & Theodosopoulou, 2010).

Отже, специфіка професіоналізації фахівців у сфері освіти дорослих у Грецькій Республіці полягає в наступному: створення Національної програми підготовки фахівців у сфері освіти дорослих та використання її як основної форми освіти та акредитації педагогів дорослих у різних рамках, як основної програми не тільки для педагогів безперервної професійної підготовки, а й загалом для навчання педагогів дорослих, які працюють у різних установах та типах програм. Програма спрямована на покращення профілю, знання та навичок тренерів з професійної підготовки, виходячи з принципів освіти дорослих та практик, які відповідно можуть підвищити ефективність сучасного тренера дорослих. Активна участь та повага до педагогів дорослих, заохочення педагогів до досягнення цілей, поставлених учасниками, кооперативний та критичний дух, суттєва комунікація та дух ініціативи були провідними принципами освіти педагогів, і вони визначили стратегію реалізації на основі використання експериментальних підходів та реалізації потреб учасників тощо; створення Єдиного комплексного реєстру для всіх тренерів, які кваліфікуються приватними чи державними службами, який може забезпечити, щоб надання освітніх послуг дорослим не було фрагментованим, а систематичне навчання було забезпечено всім тренерам.

Таким чином, у Греції розвиток ефективної системи навчання впродовж життя відбувається пліч-о-пліч із розвитком ефективної системи підготовки для тренерів з навчання впродовж життя, встановленням процедур та стандартів підготовки, створенням валідної системи акредитації з метою визнання кваліфікацій, отриманих в результаті навчання, в Європейській та Національній рамках кваліфікацій. З'ясовано, що постійне залучення до вивчення основ педагогіки, використання методів колаборативного навчання, предметного знання та інновацій є важливими факторами для розвитку професійних компетенцій тренерів з освіти дорослих у Греції. Система освіти дорослих Греції потребує кваліфікованих та акредитованих тренерів з освіти дорослих, котрі, застосовуючи різні форми та сучасні засоби навчання, запровадять основні ідеї навчання впродовж життя в освітню практику педагогів, що призведе до професіоналізації галузі та фахівців у сфері освіти дорослих.

## Розділ 4

### ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

#### 4.1. Корпоративна освіта дорослих у розвинених країнах світу

З огляду на зростання ролі корпоративної освіти як складової системи освіти дорослих, як її підсистему, розвиток якої відбувається прискореними темпами, вважаємо за необхідне розглянути її особливості.

Комплексний аналіз сучасного стану розвитку корпоративної освіти в країнах Євросоюзу подано у звіті, опублікованому журналом «Training & Employment» (Mignot, 2013), відповідно до якого можливості доступу до корпоративної освіти в Європі розподілені нерівномірно. Так само існують істотні відмінності в розмірах фінансування, видах і обсягах навчання, які компанії пропонують для своїх працівників. Здебільшого навчання персоналу на європейських підприємствах здійснюється у формі навчальних курсів середньою тривалістю 26 год. Станом на 2010 р. їх у середньому пройшли 38% працівників. Крім навчальних курсів, основними формами організації навчання персоналу є: організоване навчання на робочому місці (його проходять 21% працівників), навчальні гуртки (у них навчаються 9% персоналу), конференції, семінари, торгово-промислові ярмарки та лекції (їх відвідують 8% співробітників), самоспрямоване навчання (його здійснюють 3% робітників), ротація, стажування (вони охоплюють 2% робочої сили). Відповідно до вищезазначеного звіту, у 2010 р. в середньому 56% європейських компаній надавали освітні послуги у вигляді навчальних курсів, 53% використовували одну з п'яти інших вищезгаданих форм. Комбінацію всіх шести згаданих нами форм використовували в середньому 66% німецьких компаній. Примітно, що великі компанії охоплюють навчанням більший відсоток працівників, ніж малі. Так, у компаніях із персоналом від 10 до 49 осіб навчання надається 25% робітників, тоді як у компаніях, що мають штат від 250 чоловік, цей показник зростає до 46%. Витрати на навчання на європейських підприємствах у 2010 р. в серед-

ньому становили 1,6% від витрат на заробітну плату (Литовченко, 2018).

Відповідно до особливостей розвитку корпоративної освіти, у Європейському Союзі виокремлюють три групи країн: до першої входять країни колишнього Східного блоку (Хорватія, Угорщина, Румунія, Болгарія, Польща, Латвія та Литва). Для цих країн характерні нижчі показники розвитку корпоративної освіти, ніж середні по ЄС. Так, у цих країнах навчання персоналу надають у середньому 30% компаній, доступ до традиційних навчальних курсів мають 22% працівників, до навчання на робочому місці – 16%, до навчальних гуртків – 7%. Витрати компаній на навчання в цих країнах також нижчі за середні по Євросоюзу. Це, зокрема, пояснюється великою часткою в економіках цих країн малих підприємств (зі штатом від 10 до 49 осіб), які значно відстають у навчанні персоналу, особливо у формі навчальних курсів, від великих підприємств. Зазначимо, що показники великих компаній у цій групі дуже близькі до середніх по Європейському Союзу. Ситуація у двох інших групах країн істотно відрізняється від ситуації в групі країн колишнього Східного блоку. Так, у другій групі, до якої входять Велика Британія, Швеція, Німеччина, Чехія та Словенія, широко використовуються всі зазначені вище форми навчання персоналу, зокрема, доступ до навчальних курсів мають 44% працівників, до навчання на робочому місці – 28%, до навчальних гуртків – 17%, що значно перевищує середні показники по ЄС. У третій групі (країни Бенілюксу, Франція, Іспанія та Італія) переважною формою освіти є навчальні курси (їх використовують 60% компаній і навчаються 41% працівників, що перевищує відповідні середні показники по Євросоюзу). Інші форми навчання використовуються у 58% організацій і охоплюють меншу кількість працівників, ніж у середньому по ЄС, і особливо в країнах другої групи: навчання на робочому місці – 16%, навчальні гуртки – 8% (Mignot, 2013).

У цілому в ЄС спостерігається тенденція до зростання частки підприємств, які здійснюють навчання персоналу, – від 58% у 1999 р. до 64% у 2010 р. Так само розширюється доступ до всіх видів навчання, особливо навчальних курсів (від 29% у 1999 р. до

37% у 2010 р.). Інша важлива тенденція – це скорочення відмінностей між країнами за всіма вищезгаданими показниками, що є, насамперед, результатом дієвої політики Євросоюзу (в тому числі сприяння Європейського соціального фонду (European Social Fund) та Європейського фонду регіонального розвитку (European Regional Development Fund), спрямованої на розвиток неперервного навчання працівників у країнах із найнижчими показниками у цій галузі (Mignot, 2013).

На особливу увагу, з нашого погляду, заслуговує досвід найбільш розвинених країн Європи, насамперед, Великої Британії, Франції та Німеччини. Щорічний звіт Ліцензованого інституту управління персоналом і кадрового розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD), який уже впродовж сімнадцяти років публікує журнал «Learning and Development» (2015) і який висвітлює сучасну практику й основні тенденції розвитку корпоративної освіти у Великій Британії, свідчить, що ця галузь має багато спільних рис із відповідною галуззю у США. Насамперед, спільною рисою ми вважаємо те, що функцію управління навчанням і розвитком персоналу в цій країні, як і у США, переважно виконує відділ управління людськими ресурсами. Іншою виокремленою нами важливою спільною рисою є узгодження в цілому в переважній більшості організацій корпоративного навчання з бізнес-стратегією організації. Так, у Великій Британії лише 6% організацій не виявляють такої узгодженості й основними причинами цього називають брак чіткого розуміння стратегії розвитку бізнесу, брак навчальних ресурсів та брак зацікавленості й усвідомлення мети та можливостей корпоративного навчання з боку лідерів бізнесу (Литовченко, 2017).

Примітно, що, як і у США, у Великій Британії більшість навчальної діяльності реалізовується силами організації, найчастіше за допомогою навчання на робочому місці (48%), внутрішньо корпоративних навчальних програм (46%), коучингу та наставництва (mentoring) (32%), які здійснюються керівниками підрозділів та колегами. Послугами зовнішніх провайдерів, переважно, користуються малі організації (з персоналом до п'ятдесяти чоловік). Це, здебільшого, конференції, семінари та інші навчальні заходи, які

використовують 37% організацій, а також коучинг, який здійснюють зовнішні тренери. Звернімо увагу й на деякі відмінності. Так, на відміну від Сполучених Штатів, де половина навчальної діяльності здійснюється у формі аудиторного навчання з викладачем, а інша половина – за допомогою комп’ютерних і телекомунікаційних технологій, у Великій Британії аудиторна форма залишається превалюючою. І хоча технології тут використовують три чверті організацій, ступені використання їх у різних компаніях дуже різні, і найбільшого поширення вони набули у великих за розміром організаціях. Зазначимо, що третина компаній, які використовують технології, на сучасному етапі здійснюють три чверті всієї навчальної діяльності повністю у формі аудиторного навчання з викладачем. Решта дві третини реалізують за допомогою електронного та змішаного навчання менше чверті своєї навчальної діяльності. Найбільш популярними є дистанційні курси, змішане навчання, віртуальні класні кімнати, вебінари, мобільні технології, гейміфікація або використання ігрових технологій (gamified learning). Значного поширення в корпоративній освіті у Великій Британії набувають масові відкриті онлайн-курси (massive open online courses – MOOCs), які також усе більше використовуються для навчання персоналу в американських компаніях (Sillak-Reisinger, 2017). У обох країнах існує стійка тенденція до подальшого поширення комп’ютерних технологій у навчанні, проте навчання з викладачем залишається надзвичайно важливим. За результатами досліджень, однією із суттєвих перешкод у поширенні технологій у корпоративній освіті є невпевненість компаній у своїй здатності їх використовувати (абсолютно впевненими в цьому є лише чверть британських організацій) (Chartered Institute of Personnel and Development, 2015).

Ще однією спільною рисою корпоративної освіти в обох країнах є надання компаніями навчальних послуг не лише своїм працівникам, а й іншим категоріям, наприклад, студентам, клієнтам, іншим бажаним. За результатами досліджень, навчання для тих, хто не є працівниками компаній, здійснюють дві третини британських організацій. Також спільною рисою корпоративної освіти у Великій Британії та США ми вважаємо пріоритетність розвитку



лідерства. Зокрема, у Великій Британії поширена практика підготовки керівників підрозділів до навчання працівників нижчих рівнів з метою підвищення ефективності їхньої роботи. Зазначимо, що програми лідерства також широко пропонуються закладами вищої освіти (Mukan, Havrylyuk, & Stolyarchuk, 2015). Програми Іншим спільним пріоритетом в обох країнах є управління талантами (talent management), яке здійснюють три п'ятих компаній (переважно великих) у Великій Британії. Як правило, це внутрішньо корпоративні програми розвитку творчого потенціалу кадрів, які використовують коучинг та наставництво. Звернімо увагу, що є певні відмінності в розвитку корпоративної освіти між державним і приватним секторами економіки у Великій Британії, зумовлені різними економічними ситуаціями в них. Так, наприклад, більше половини підприємств державного сектора доповідали про скорочення бюджетів на навчання у 2015 р., тоді як у приватному секторі чверть підприємств збільшили й чверть підприємств зменшили свої бюджети. Також у приватному секторі спостерігається зростання чисельності персоналу, охопленого навчанням. Так, у тому ж році кількість приватних підприємств, що збільшили чисельність учнів, була удвічі більшою від кількості підприємств, що зменшили її. Крім того, більшість із них розширили використання освітніх послуг зовнішніх освітніх провайдерів, а меншість його скоротили. У державному секторі, навпаки, удвічі більше компаній скоротили чисельність навчального контингенту й використання послуг зовнішніх освітніх партнерів, ніж збільшили їх. Водночас, незважаючи на розбіжності, в обох секторах спостерігається спільна тенденція – до збільшення витрат на використання технологій у навчанні (у 2015 р., наприклад, – на 30%) (Chartered Institute of Personnel and Development, 2015).

У контексті нашого дослідження важливо наголосити, що найбільш прогресивні надбання американської корпоративної освіти набувають швидкого поширення в інших країнах світу. Так, якщо корпоративні університети спершу були суто американським феноменом (у цій країні вони почали набувати стрімкого поширення й розвитку в 1980-х рр.), то згодом вони виникли в інших розвинених країнах світу, зокрема в Європі, наприкінці 1990-х рр. Однією з

перших країн, де виникла ця форма організації корпоративної освіти, стала Німеччина, хоча тут корпоративні університети не такі численні, як у США, й існують переважно у великих корпораціях. Так, станом на 2002 р. їх мали вісімдесят із тисячі найбільших за товарообігом і 44% із п'ятдесяти найбільших за чисельністю персоналу компаній Німеччини. Одними з найперших корпоративних університетів у цій країні стали Daimler Chrysler University та Lufthansa School of Business (обидва засновані в 1998 року). Порівняно з американськими корпоративними університетами, насамперед, спрямованими на розвиток кваліфікацій працівників і таким чином збільшення продуктивності й ефективності компанії (Corporate University Xchange, 2002, с. 23), відповідні заклади в Німеччині створюються переважно з метою сприяння стратегічному розвитку компанії-засновника (щонайменше 41% корпоративних університетів стверджують, що їхнім основним спрямуванням є сприяння стратегічним змінам) (Hilse, & Nicolai, 2004).

Про стратегічну, інноваційну роль *німецьких* корпоративних університетів свідчать різні показники, зокрема, те, на які цільові групи працівників спрямоване внутрішньофірмове навчання. Вважають, що коли учнівська аудиторія обмежується лише персоналом найнижчого рівня, то головним пріоритетом навчальної діяльності є розвиток кваліфікації працівників. Натомість, якщо її метою є сприяння стратегічному розвитку компанії, то навчанням обов'язково охоплюють управлінців найвищої ланки. Так, цільовою групою понад двох третин (69,8%) німецьких корпоративних університетів є топ-менеджмент. Майже такий самий відсоток університетів (67,4%) спрямовують своє навчання на розвиток талановитих працівників із високим потенціалом. Примітно, що 46,5% німецьких університетів навчають також працівників інших компаній, зокрема постачальників та клієнтів, оскільки, як наголошують у Trilogy University (Tichy, 2001), вони відіграють важливу роль у розвитку стратегії бізнесу. Іншим важливим показником стратегічної ролі німецьких корпоративних університетів є їхнє місце в ієрархічній структурі компанії. І хоча корпоративні університети в Німеччині, так само, як і в Сполучених Штатах, незважаючи на свою стратегічну роль, переважно (77%) підпоряд-

ковуються департаменту управління людськими ресурсами і лише в 7% випадків – найвищому органу управління компанії, найвищі керівні органи відіграють велику роль у функціонуванні корпоративних університетів. У 86% випадків вони здійснюють контролюючу функцію і виступають спонсором, у 83% – консультантом, у 43% – виконують наглядову функцію, що свідчить про стратегічне значення цих закладів для компаній. Крім того, керівництво корпоративних університетів перебуває на високих посадах у німецьких компаніях: у 57% випадків усього на один рівень, а в 30% – на два рівні нижчі за топ-менеджмент (Hilse, & Nicolai, 2004).

Заслуговує на увагу цікавий досвід законодавчого забезпечення корпоративної освіти у *Франції*, де з 1970-х рр. роботодавці зобов'язані фінансувати професійне навчання працівників, і на державному рівні створюються й удосконалюються різні механізми, які сприяють його ефективному розвитку. Так, відповідно до останніх змін у законодавстві (Labour Code, article L. 6111-1), з 1 січня 2015 р. кожний працівник повинен мати особистий реєстр обліку навчальної діяльності (Personal Training Account), дійсний від початку трудової кар'єри і до виходу на пенсію, навіть якщо він змінює роботу чи стає безробітним. Така система прийшла на зміну попередній, створеній у 2003 р., яка називалась «Індивідуальним правом на навчання» (Droit individuel a la formation, DIF) і використовувалась рідко (Eurofound, 2017).

Відповідно до нового законодавства, кожен працівник отримує право на 24 години навчання щороку, який він працює (на повну зайнятість), до накопичення ним в сумі 120 годин, а після того – 12 годин на рік, до накопичення 150 годин. Якщо працівник задіяний на неповну зайнятість, години навчання для нього нараховуються пропорційно до часу, який він пропрацював. Якщо для закінчення навчального курсу працівникові не вистачає годин, різницю може покрити роботодавець, сам працівник або біржа праці. Діють вимоги, за якими до реєстру обліку навчальної діяльності можуть вноситися лише курси, які викладаються за програмами, що передбачають присвоєння професійних кваліфікацій і відповідають очікуванім у короткій та середній перспективі потребам економіки, а також потребам працівників. Важливо, що раз на шість років

компанії з п'ятдесятьма і більшою кількістю робітників повинні здійснювати атестацію всього персоналу, щоб потім її результати могли використовуватися для оцінювання адекватності, достатності й корисності навчання для кожного працівника. Якщо раніше роботодавці брали участь у фінансуванні програм корпоративного навчання за допомогою внесків до державних освітніх фондів (Tax Code, article 235 ter C), то від 2014 р. цю систему замінено на обов'язковий податок у розмірі 1% від витрат на заробітну плату для організацій, що налічують десять і більше працівників, і 0,55% для організацій зі штатом меншим, ніж десять осіб (Литовченко, 2018).

Потужна державна підтримка корпоративної освіти також характерна для *Канади*. Її особливістю є різноманітність освітніх провайдерів і програм у кожній із провінцій, у межах яких уряд і промисловість співпрацюють над розробленням, реалізацією, фінансуванням, просуванням та оцінюванням навчання в організаціях. Так, у провінції Квебек налічується понад трьохсот програм, створених з метою задоволення потреб бізнесу, промисловості та індивідуумів. Програми спрямовані на розвиток компетентностей відповідно до 21 напрямку в межах професій, які найбільше потребують професійного навчання працівників. Мережа освітніх закладів складається з сімдесяти шкіл, на базі яких функціонують 174 навчальні центри. Крім того, існує три урядових і тридцять приватних навчальних сайтів. Іншим прикладом підтримки корпоративної освіти в Канаді є програма «Освітня ініціатива на робочому місці у провінції Нова Шотландія» («Nova Scotia Workplace Education Initiative»), яка забезпечує фінансування й підтримку бізнесом та індустрією реалізації програм розповсюдження грамотності та розвитку базових умінь і навичок. Програма використовує соціальне партнерство між урядом, бізнесом та промисловістю і спрямована на розвиток культури навчання на робочому місці. Ще в одній канадській провінції, Онтаріо, Міністерство професійного навчання, коледжів та університетів (Ministry of Training, Colleges and Universities) заснувало Фонд секторальних ініціатив (Sector Initiatives Fund) для допомоги галузям промисловості й організаціям у розробленні програм, стан-

дартів і матеріалів для навчання персоналу. У провінції Острів Принца Едуарда розроблено Програму навчання на робочому місці (Workplace Education PEI), спрямовану на розвиток партнерства між бізнесом, профспілками й організаціями у визначенні навчальних потреб та розробленні навчальних програм, що відповідають потребам працівників. У провінції Британська Колумбія програму «Skills Plus» було започатковано у 2008 р. Вона охоплює низку стратегій для забезпечення найважливіших навичок і навчання грамотності працюючих дорослих на основі партнерства між бізнесом, трудовими ресурсами, освітою й урядом провінції (Canada, Council of Ministers of Education, 2008).

Соціальне партнерство, так само, як і в Канаді, Європі та США, відіграє особливу роль у корпоративній освіті *Австралії*. Співпраця можлива як між компаніями, що ведуть спільний бізнес, так і між тими, що не є діловими партнерами, проте мають спільну базу навчальних ресурсів, наприклад, між бізнесовими структурами й університетами, технічними коледжами, асоціаціями роботодавців тощо. Компанії, як правило, встановлюють партнерські зв'язки зі своїми клієнтами, поставниками, іншими компаніями як у межах, так і за межами галузі промисловості, у якій працюють. Серед основних чинників, що спонукають австралійські компанії до спільного навчання своїх працівників, – насамперед, розширення наявних контактів із організаціями-партнерами, заощадження коштів на навчання, розв'язання проблеми нестачі кадрів із необхідними кваліфікаціями, розширення освітніх можливостей працівників, участь у спільних проектах разом з іншими компаніями, отримання підтримки уряду та асоціацій роботодавців, зміцнення партнерських зв'язків із компаніями-поставниками, зацікавленими у підтримці обізнаних, підготовлених клієнтів, підвищення стандартів навчання та вимог до рівня кваліфікації працівників. Результати дослідження показують, що в межах такої співпраці компанії спільно використовують тренерів та інструкторів, матеріально-технічну базу для навчання, курикулуми, навчальні матеріали, матеріали для оцінювання результатів навчання. До переваг співпраці компаній у навчанні, як зазначено у звіті Міністерства освіти, працевлаштування й виробничих відносин Австралії

(Cooney, & Long, 2008). належать: більш цільове спрямування навчання, його відповідність потребам конкретних організацій; вужча спеціалізація програм технічного навчання; розширення можливостей набуття професійного досвіду працівниками; розширення доступу працівників до більш якісного навчання.

В Австралії з середини 90-х рр. XX ст. інтерес до цього освітнього напрямку став різко зростати. Прагнення підприємств до формування кваліфікованої робочої сили призвело до необхідності просування корпоративного навчання. Останніми роками працівники розглядаються як один із найважливіших економічних ресурсів, а перед підприємствами постала необхідність вкладення коштів у навчання своїх співробітників. Корпоративне навчання, тобто навчання працівників підприємств, як освітній напрям, розширює межі класичної педагогіки, інтегрує знання соціальної психології, соціології, антропології, теорії управління, критичної педагогіки, мультикультурної педагогіки та інших галузей наукового знання. Такий міждисциплінарний підхід, що характерний для сучасної педагогічної науки в цілому, сприяє взаємозбагаченню знання, уможлиблюючи краще розуміння особливостей і закономірностей навчання дорослих в системі безперервної освіти.

Австралійські педагоги-дослідники (П. Демпстер, Дж. Руні, Л. Філд, Е. Лолер, Л. Туроу), аналізуючи корпоративне навчання на підприємствах Австралії, визначили сім основних чинників, що сприяють розвитку корпоративного навчання дорослих в сучасній Австралії, а саме:

- 1) Турбулентність навколишнього середовища (environmental turbulence): виробниче середовище на багатьох підприємствах Австралії втрачає стабільність і визначеність, потребує підвищеної уваги управлінців та менеджерів; різко зростають інформаційні потоки, які повинні обробляти фахівці, з метою вивчення й аналізу для виявлення найцінніших ідей і обґрунтування можливостей їх застосування. Це спричиняє виробничу необхідність постійного і швидкого навчання співробітників.
- 2) Виникнення нових форм організації виробництва: останніми десятиліттями зазнала змін концепція організації

виробництва, значного розвитку зазнали нові форми: консорціуми, спільні підприємства, гнучкі виробничі мережі й стратегічні альянси. Для адаптації до нових форм роботи необхідним є постійне доучування персоналу.

- 3) Перегляд концепту «знання», яке під впливом посилення його важливості розглядається як визначальний / основоположний ресурс. Успіх підприємств залежить від оперативності в оновленні й розширенні знань співробітників і можливості їхнього ефективного застосування на практиці.
- 4) Поява багатомірних економічних змін (multidimensional change): нині успішним є підприємства, котрі інтегрують відношення працівників, організацію їх діяльності, навички, технології й інформаційне забезпечення в єдиний комплекс для створення продуктивнішого і прибуткового виробництва на перспективу. Ці процеси потребують оновлення знань і умінь працівників.
- 5) Розмивання кордонів між зовнішніми та внутрішніми виробничими факторами (fuzzy boundaries) за рахунок використання ІКТ. Саме сучасні інформаційні канали (Інтернет), які використовуються для полегшення кооперації між співробітниками, роблять виробничі кордони менш чіткими. Водночас, поява й доступність більшого обсягу інформації створюють потенціал для ефективного навчання на виробництві.
- 6) Скорочення часових меж (reduced time frames): в сучасній світовій економіці прискорюється робота підприємств з метою забезпечення швидшого доступу до нових ринків і підвищення конкурентоздатності в нових галузях.
- 7) Інтернаціоналізація бізнеса: національна економіка Австралії активно проникає на світові ринки і вимушена не лише успішно конкурувати в умовах швидкозмінного світового ринку, але й об'єднувати зусилля декількох країн з метою отримання максимальної економічної вигоди. Таким чином, підприємства зацікавлені у постійному покращенні виробництва й інновацій для забезпечення потреб покупців

і доставки послуг високої якості (Brookfield, 2005; Dempster, & Networks, 1993; Ford, 2004; Lawler, 2009; Thurow, 2002).

Зазначені чинники спричинили зростання попиту сучасних підприємств в організації корпоративного навчання співробітників, які на території Австралії задовольняють університети, коледжі і корпоративні університети, що створені в межах компаній. Характерною особливістю організації корпоративного навчання дорослих в Австралії є об'єднання зусиль університетів та корпоративних університетів компаній з метою розроблення навчальних програм для персоналу, залучення провідних фахівців університетів для педагогічної роботи на підприємствах. Великі австралійські університети, які належать до так званої «Піщанникової групи», пропонують різноманітні курси для задоволення потреб різних цільових груп дорослого населення, зокрема робітників підприємств.

Проаналізуємо корпоративні програми декількох провідних ЗВО – Центра безперервної освіти Сіднейського університету (Centre for Continuing Education of Sydney University, nd), Коледжа Банкстаун в Сіднеї (Bankstown Community College, nd) та Громадського коледжу Гоксбері (Hawkesbury Community College, nd). Зазначені навчальні заклади пропонують курси очної, заочної, вечірньої й дистанційної форм навчання. Вивчення офіційних електронних сторінок цих закладів освіти засвідчило, що Центр безперервної освіти Сіднейського університету надає освітні послуги з 11 напрямів професійної освіти з отриманням сертифікатів, відповідно до державної акредитації та єдиного стандарту, що є чинними на всій території Австралійського Союзу. У Коледжі Банкстаун в Сіднеї здійснюється підготовка з 11 напрямів, а в Громадському коледжі Гоксбері – відповідно з 15 напрямів освіти для дорослих (Bankstown Community College, nd; Centre for Continuing Education, nd; Hawkesbury Community College, nd.).

Аналіз предметного змісту курсів й особливостей їх організації дозволив визначити спільні риси у забезпеченні корпоративного навчання: 1) варіативність тривалості курсів (від декількох годин до декількох місяців); 2) зручний графік занять (надання вранішніх і/або вечірніх годин для занять); 3) поєднання дистанційних



і аудиторних форм навчання; 4) проведення занять на території підприємств, університетів і громад; 5) присвоєння кваліфікації з наданням відповідного сертифікату або наявність курсів, які не передбачають видачу сертифікатів.

Здійснений нами контент-аналіз навчальних програм дозволив виокремити два основних типи курсів: 1) курси «на замовлення», що спеціально розроблені для задоволення конкретних потреб підприємств-замовників; 2) курси загального характеру, спрямовані на відповідність працівників сучасним вимогам. Загальними для всіх університетів є програми, що охоплюють такі предметні галузі: економіка, комп'ютерна грамотність, іншомовна компетентність. Необхідно звернути увагу на те, що зміст будь-яких навчальних програм може змінюватися, відповідно до побажань та вимог підприємства-замовника. Такі зміни передбачають посилення уваги до певних тем, збільшення годин на їх опанування, заміну деяких предметних галузей, уведення конкретних прикладів й аналіз виробничих ситуацій, запропонованих замовником.

Для всіх закладів освіти характерним є намагання урізноманітнити форми навчання, місце проведення, зміст курсів для задоволення потреб максимальної кількості клієнтів. Варто зауважити, що для провайдерів освіти дорослих важливим є не лише організація затребуваних курсів, але і забезпечення зручності навчання для клієнтів. Нині, практично на кожному підприємстві Австралії здійснюється навчання персоналу, незалежно від наявності організованого корпоративного навчання. Проте тип навчання, його ефективність і якість, а також користь для підприємства варіюються.

Однак, попри значні успіхи в організації корпоративного навчання дорослих в Австралії, багато андрагогів дискутують про наявність більших можливостей для удосконалення цього важливого для розвитку економіки країни освітнього напрямку (Dempster, & Networks, 1993; Field, 2005; Lawler, 2009; Thurow, 2002). Так, Л. Філд (Field, 2005) справедливо зауважує, що в Австралії серед підприємств досі не є головною ціллю отримання статусу організації, що навчаються, попри значну важливість цього феномену на світовому ринку праці. Австралійські андрагоги, що спеціалі-

зуються на вивченні сучасного стану корпоративного навчання дорослих, у своїх дослідженнях особливу увагу приділяють теоретичним основам його ефективної організації з метою окреслення рекомендацій щодо підвищення якості.

Аналіз праць П. Демпстера, Дж. Руні, Л. Філда, Е. Лолера, Л. Туроу засвідчив, що в Австралії на початку XXI ст. превалюють три основні типи корпоративного навчання, які водночас є й показниками рівня організації навчання на виробництві, а саме:

1. Безсистемне навчання (*haphazard learning*) – навчання має спорадичний, несистемний характер і не охоплює всі підрозділи підприємства. Для переходу на просунутий рівень корпоративного навчання андрагоги рекомендують розробляти навчальні плани з визначеною метою навчання, сформулювати стратегії для робочих груп і забезпечити механізми заохочення для досягнення цілей.
2. Цілеспрямоване навчання (*goal-based learning*) – передбачає вищий рівень організації і базується на цілях, яким підпорядкована вся система організації навчального середовища підприємства. Нині значення цілеспрямованого корпоративного навчання зростає. Під час цього виду навчання увага акцентується на результати, що відповідають поставленим завданням. Негативною особливістю в цьому випадку є недостатній рівень аналітичного і критичного мислення кожного учасника, нездатність висувати і розробляти нові підходи до вирішення завдань.
3. Рефлексивне навчання або навчання «за подвійною спіраллю» (*double-loop learning*) є найрозвиненішою в організаційному вимірі і найефективнішою у результативному вимірі системою корпоративного навчання (Dempster, & Networks, 1993; Field, 2005; Ford, 2004).

На думку австралійських науковців, у сучасних організаціях менеджери і працівники повинні уміти критично осмислювати й аналізувати роботу, яку вони виконують, постійно ставити собі запитання, спрямовані на коригування цілей і оптимізацію виробничих процесів. Рефлексія цілей, функцій і засобів їх досягнення є головною складовою навчання «за подвійною спіраллю». Пробле-

ми, що виникають на виробництві, мають осмислюватися й вирішуватися з різних точок зору, а ідеї обґрунтовуватися із різних контекстів, породжуючи нові підходи, що враховують актуальні виробничі ситуації (Ford, 2004).

На підприємствах, що постійно зіштовхуються зі змінами і змушені адаптуватися до них; цілеспрямоване навчання, як правило, заміщується критичним мисленням (critical questioning) (Field, 2005, с. 165), critical thinking (Brookfield, 2005, с. 98). Іншими словами, навчання «за подвійною спіраллю» – це навчання, що базується на цілепокладанні та критичному мисленні. У процесі корпоративного навчання «за подвійною спіраллю» посилюється значення когнітивних умінь і навичок, здатності працівників до навчання. Успішність корпоративного навчання на цьому рівні передбачає осмислення працівниками своїх суджень, розвиток самостійних і творчих підходів до дослідження нових шляхів, їх апробації, а потім використанню результатів як основи для подальшого експериментування. Виключно важливим є перший крок, що передбачає критичне вивчення власних установок, суджень, стереотипів виконання завдань, алгоритмів і стандартів участі у виробничих процесах.

Відомий австралійський дослідник освіти дорослих Б. Форд наголошує на необхідності усвідомлення працівниками власних світоглядних установок, котрі «часто базуються на роках емпіричного навчання. Людям необхідні нові «межі» аналізу для переосмислення минулого і розвитку нових, динамічніших установок, на основі усвідомлення теперішнього і майбутнього навколишнього середовища» (Ford, 2004, с. 56).

Отже, корпоративне навчання в Австралії є напрямом освіти дорослих, що інтенсивно розвивається, з метою задоволення сучасних потреб підприємств у формуванні висококваліфікованого людського капіталу. Для нього характерні диверсифікація форм і видів, посилення інтеграції з виробничою діяльністю, залучення ресурсів вищих навчальних закладів, інтеграція вищої освіти і бізнеса; обґрунтування теоретичних засад корпоративного навчання, спрямованих на оптимізацію і підвищення ефективності освітнього процесу.

Значною самобутністю вирізняється корпоративна освіта в Японії, де її вважають соціальним обов'язком компаній, і таке ставлення сформувалося впродовж тривалого часу під впливом національних та культурних чинників (Пазюра, 2014). Специфіка й особливе значення корпоративної освіти в цій країні, насамперед, зумовлені тим, що тут досі існує традиційна система довічного найму, яка передбачає, що впродовж усього свого кар'єрного життя працівник повинен постійно навчатися й розвиватися, щоб відповідати швидкозмінним вимогам виробництва. І хоча в сучасних соціально-економічних умовах довічний найм усе більше поступається місцем іншим типам працевлаштування (зокрема, погодинній, тимчасовій та нерегулярній роботі), навчання персоналу як найбільш важливого активу організацій у системі високотехнологічного японського виробництва набуває все більшого значення. З огляду на те, що навіть найкращі університети не здатні адекватно підготувати фахівців до виконання професійних обов'язків на робочому місці, майже на всіх підприємствах діють програми базової професійної підготовки для щойно прийнятих на роботу випускників вищих навчальних закладів (Taiga, & Levine, 1986). Пріоритетного значення японські компанії надають підготовці постійного персоналу компаній. Так, за даними Міністерства здоров'я, праці й добробуту Японії, станом на 2007 р. систематичне навчання на робочому місці для постійних працівників надавали 53,9% організацій, навчання за межами робочого місця – 72,2% компаній. Відповідні показники, що стосуються непостійного персоналу – 32,% та 37,9%. У цілому більше двох третин японських компаній (65,8%) надають перевагу навчанню персоналу на робочому місці, 22,9% вважають найкращою формою підготовки працівників навчання за його межами (Пазюра, 2014; Ministry of Health, Labour and Welfare, 2007, с. 13).

Професійна підготовка в Японії диверсифікована за типами, термінами проведення та цільовими групами. Вона передбачає базову або початкову підготовку для щойно прийнятих працівників, підготовку для підвищення кваліфікації персоналу компанії з практичним досвідом роботи та перенавчання працівників (Пазюра, 2014). Основою навчання персоналу в цій країні є нефор-

мальна підготовка на робочому місці, яку тут вважають більш ефективною, ніж дороге формальне професійне навчання (Taiga, Levine, 1986). Проте формальна освіта також відіграє важливу роль у розвитку людських ресурсів Японії. Так, у 2007 р. її здобували 54,2% працівників із постійним і 28,7% – з тимчасовим працевлаштуванням. У середньому загальна кількість годин формального навчання на одного постійно працевлаштованого працівника у 2008 р. склала 34,6 год., на одного тимчасово працевлаштованого працівника – 16,5 год. Найбільше працівників (43%) у 2008 р. одержали підготовку, що забезпечувалася внутрішніми силами організації, 19% відвідували навчання, запропоноване бізнесовими організаціями, 18% – приватними освітніми закладами, 7% – дочірніми компаніями, 5% – виробниками обладнання, 4% – державними закладами професійного навчання, 1% – університетами та іншими закладами спеціалізованої підготовки (Yahata, 1994). Фінансування внутрішньофірмової підготовки здійснюється роботодавцем і вважається інвестицією у продуктивність підприємства. Проте навчання за межами робочого місця часто оплачує сам працівник (Литовченко, 2017).

Загалом зазначимо, що корпоративна освіта у високорозвинутих країнах світу характеризується високим рівнем розвитку, оскільки їй приділяється значна увага як на рівні держави, так і на рівні організацій. Виокремлюють дві основні моделі корпоративної освіти – американську, яка також використовується в Австралії, Канаді, Великій Британії та інших європейських країнах, і японську (Журавлев, Кулапов, & Сухарев, 1998). Ці моделі мають багато спільного. Зокрема, обидві використовують як навчання внутрішніми силами організацій, так і послуги зовнішніх освітніх провайдерів. Форми організації навчального процесу також подібні – навчання може відбуватися як на робочому місці, так і за його межами. Великі підприємства створюють власні системи навчання й розвитку персоналу, окремі структури, для здійснення освітньої діяльності, розробляють навчальні програми та реалізують їх із використанням сучасних інноваційних технологій і методів навчання. Важливу роль в обох моделях відіграє партнерство між бізнесовими структурами й освітніми закладами. Проте між ними

все ж існують відмінності. Так, американська модель вирізняється більш вузько орієнтованою професійною підготовкою персоналу, спрямованою переважно на підвищення кваліфікації в межах тієї самої професійної діяльності, тоді як японська модель забезпечує більш широкую кваліфікацію персоналу, яка сприяє підвищенню його мобільності та професійної адаптації, а в її основу покладені моральні якості персоналу та відданість компанії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що корпоративна освіта у США має тривалу історію й певну специфіку. Привертає увагу розроблена І. Литовченко (2008) періодизація розвитку корпоративної освіти у США, яка складається з шести основних періодів: період учнівства (1776-1871), інституціоналізаційний період (1872-1919), період утвердження безперервної професійної освіти (1920-1959), стратегічний період (1960-1980), період розвитку корпоративних університетів (1981-1999), модернізаційний період (2000-дотепер). Дослідниця робить висновок, що корпоративна освіта у США від початку свого становлення й до теперішнього часу перебуває у постійному динамічному розвитку, спрямованому як на забезпечення конкурентоспроможності американських компаній та економіки в цілому, так і на задоволення потреб дорослих людей в особистісному і професійному зростанні та вдосконаленні.

На думку С. Рани, А. Ардичвілі, Д. Песелло (Rana, Ardichvili, & Poesello, 2016), корпоративну освіту слід, насамперед, розглядати в контексті концепції організації, що навчається, теоретичними передумовами якої є:

- концепція конкурентної переваги Міхаеля Портера (Porter, 1998), за якою виокремлюються конкурентні переваги «низьких» та «високих» рівнів. Якщо до «низьких» рівнів переваг дослідник відносить ті, що не створювалися фірмою (сприятливі кліматичні умови, дешева робоча сила, вдале розташування тощо), то до «високого» рівня переваг віднесено ті, яких було досягнуто зусиллями самої організації (інноваційна технологія виробництва, висока якість продукції, висока кваліфікація працівників). Відповідно до визначених рівнів,

М. Портер запропонував стратегію планування, в якій визначальне місце посідає корпоративне навчання персоналу;

- концепція культури лідерства Джона Коттера (Kotter, 1990), одного з провідних фахівців у галузі управління змінами. Він запропонував восьмикрокову модель управління змінами (рис. 4.1.1), в основі якої лежить ідея змін у відносинах як найефективнішого шляху до організаційних змін. У концепції культури лідерства дослідник наголошував на тому, що менеджером людина стає завдяки своїй посаді, а лідером її робить почуття відповідальності за роботу й уміння підвищувати відповідальність інших. Тому необхідно вводити до групи лідерів ініціативних, творчих людей, які постійно самовдосконалюються, саморозвиваються. Зрозуміло, що корпоративне навчання стає необхідністю в організації, яка прагне змін і здатна здійснювати управління ними.



Рис. 4.1.1. Модель управління змінами Д. Коттера (Kotter, 1990)

- концепція освіти впродовж життя, яка зосереджує увагу на важливості та необхідності особистісного і професійного розвитку людини впродовж усього її життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій як в інтересах особистісного й суспільного розвитку, так і заради отримання роботи (Commission of the European Communities, 2001). Її змістові характеристики та принципи розкрито в роботах Р. Дейва (Dave, 1975), А. Кроплі (Cropley, 1980a), Д. Кідда (Kidd, 1961), І. Форе (Faure, 1972), П. Тейта, Р. Кляйн-Коллінза та К. Стейнберга (Tate, Klein-Collins, & Steinberg, 2011) та ін. Так, за Р. Дейвом (Dave, 1975), основними принципами освіти впродовж життя є її універсальність і демократичність, диверсифікація освітніх структур, поєднання загальної та професійної освіти, важливість самоосвіти, індивідуалізація навчання, широкий вибір методів і технологій, гнучкість у виборі часу й місця навчання, забезпечення мотивації до навчання, створення сприятливого навчального середовища, інноваційність, особистісний, соціальний і професійний розвиток (Dave, 1975). На нашу думку, розвиток корпоративної освіти як складової освіти впродовж життя відбувається відповідно до зазначених принципів;
- теорія трансформаційного навчання Д. Мезіроу (Mezirow, 1991), яке він тлумачить як «соціальний процес конструювання та привласнення суб'єктом нових інтерпретацій його досвіду та прийняття цих інтерпретацій як керівництва до дії». Примітно, що, на думку П. Тосі (Tosey, 2005), суб'єктом може виступати не лише людина, а й організація;
- теорія організаційного оновлення Г. Ліппіта (Lippitt, 1982), яке він розуміє як «процес ініціації, створення та підтримки змін, які дають змогу організації стати або залишатися життєздатною, пристосовуватися до нових умов, вирішувати проблеми та навчатися на особистому досвіді». Центральною ідеєю сучасних концепцій організаційного розвитку є гармонізація індивідуальних потреб та інтересів персоналу зі стратегічною метою корпорації в цілому, а також організація корпоративного навчання, що є одним із засобів здійснення



- перетворень, забезпечення можливості постійного покращення діяльності організації;
- теорія організаційного навчання К. Аргіріса та Д. Шона. Дослідники розглядають організаційне навчання як процес виявлення й виправлення помилок шляхом реструктуризації норм та стратегій, кодування та впровадження його результатів (Арджирис, 2004). Г. Губер (Huber, 1991) вважає, що складовими організаційного навчання є набуття знання, поширення інформації, інтерпретація інформації та організаційна пам'ять. А. Jane та J. Moreno (Jain, & Moreno, 2015) виявили, що такі фактори, як співпраця і командна робота, свобода й автономія, орієнтація на досягнення є передумовами організаційної ефективності.

Наші розвідки переконують, що ці концепції та теорії, які склали основу концепції організації, що навчається, стали визначальними в розбудові корпоративної освіти у США, яка не лише спрямовується на навчання персоналу, а й сприяє «формуванню ціннісних орієнтацій та збагаченню соціального досвіду, створює умови для вдосконалення особистості співробітників» (Патутина, 2013, с. 77).

Вивчення широкого кола наукових праць дало можливість стверджувати, що, незважаючи на різницю в бізнес-меті, стратегії розвитку американських корпорацій, можна визначити стратегічну мету корпоративної освіти в американських корпораціях: сприяння процесу організаційного розвитку та досягненню стратегічної мети корпорації шляхом розвитку людських ресурсів у процесі навчання й розвитку персоналу. Вона може бути деталізована завдяки виокремленню мети корпоративного навчання та корпоративного розвитку, які є тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені. З цього випливає, що ієрархія побудови дерева мети передбачає деталізацію стратегічної мети і трансформацію її в конкретні тактичні завдання, до яких належать: формування корпоративних професійних компетенцій, запровадження інновацій та реалізація організаційних змін (наприклад, реорганізація компанії, реалізація нової бізнес-ініціативи, введення нових видів бізнесу, нових продуктів тощо), розвиток людського капіталу, кор-

поративної культури та трансляція цінностей компанії персоналу тощо (Литовченко, 2018).

У дослідженнях Джин Мейстер (Meister, 1998a), Реймонда Ноу (Noe, 2010), Едді Бласса (Blass, 2005), Т. Базарова (Базаров, & Еремін, 2003), А. Слободського (Слободской, 2013), Т. Радаєва (2007) та ін. наголошується на необхідності узгодження мети корпоративної освіти з метою організації. У цьому контексті слід зазначити, що з позицій роботодавця і працівника вона є різною. Для роботодавця мета корпоративної освіти така: організація й формування управлінського персоналу; оволодіння персоналом уміннями виявляти, розуміти й розв'язувати проблеми; відтворення персоналу, інтеграція персоналу, підвищення рівня мотивації до роботи, виховання відданості працівників своїй організації, адаптація, запровадження нововведень.

Для найманого працівника такою метою є підтримання на відповідному рівні і підвищення професійної кваліфікації; набуття професійних знань поза сферою професійної діяльності; набуття професійних знань, що мають вплив на роботу фірми; розвиток здібностей у галузі планування й організації виробництва, мотивація працівника, розвиток особистісного потенціалу працівника; зростання задоволення працівника від своєї роботи; кар'єрне зростання (Литовченко, 2017).

Для осмислення значення й конкретизації особливостей корпоративної освіти в американських компаніях необхідно розглянути її функції. Дослідження свідчать про відсутність єдиного підходу до визначення функцій корпоративної освіти. В. Каганов (2013) виокремлює три функції корпоративної освіти: навчальну, яка полягає у формуванні знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності; виховну, що спрямована на формування ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій, системи особистої мотивації, здатності дотримуватися етичних правил поведінки в організації відповідно до особливостей її корпоративної культури; розвивальну, яка реалізується у всебічному розвитку тих, хто навчається: мовленнєвому, розумовому, когнітивному, емоційно-вольовому тощо. На нашу думку, виокремлені В. Кагановим функції корпоративної

освіти є досить загальними і не віддзеркалюють специфічних особливостей функціонування системи корпоративної освіти.

Доречним є трирівнева система соціальних функцій корпоративної освіти, основою якої є суб'єкти, чий розвиток безпосередньо забезпечується корпоративним навчанням. Розрізняють три рівні його функцій: рівень працівника, рівень організації, рівень суспільства. Так, функціями корпоративного навчання та розвитку персоналу на рівні працівника є гарантування збереження робочого місця; забезпечення можливості здобувати нові знання, вміння, навички, розкриття здібностей; зростання вартості працівника на ринку праці; розширення можливостей для професійного й кар'єрного зростання; забезпечення можливостей для розширення соціальних зв'язків і контактів; підвищення самооцінки й упевненості в собі. Функціями корпоративного навчання й розвитку персоналу на рівні організації вважають ліквідацію розриву між поточними знаннями, вміннями, навичками працівників і кваліфікаційними вимогами до посади; розв'язання актуальних бізнесових та організаційних завдань, що стоять перед компанією; підвищення продуктивності та якості праці, а отже, доходів організації; зростання внеску кожного співробітника в досягнення мети організації; мотивацію персоналу; поліпшення морально-психологічного клімату в колективі; побудову корпоративної культури; зміцнення трудової дисципліни; підвищення прихильності працівників до організації та лояльності до роботодавця; зниження плинності кадрів.

На рівні суспільства корпоративне навчання й розвиток персоналу виконують функції отримання більш кваліфікованих членів суспільства, підвищення продуктивності суспільної праці (Брюхова, 2009). На думку Біла Пелстера (Pelster, 2016), одного із засновників Deloitte Corporate University, важливими функціями корпоративної освіти є управління розвитком компанії, управління інноваціями, підтримка організаційних змін, збереження корпоративної культури. Проте виокремлені функції зосереджують увагу лише на очікуваних результатах корпоративної освіти для компанії, забувши про функції, що впливають на професійний та особистісний розвиток працівника. Інший дослідник – Л. Джуелл

(2001) – у своїй класифікації функцій корпоративної освіти, навпаки, зосереджує увагу лише на персоналі компанії. Такими функціями він вважає: підтримуючу функцію (maintenance), яка забезпечує виконання персоналом корпорації своїх посадових обов'язків відповідно до очікувань організації; функцію соціалізації, яка сприяє трансляції працівниками цінностей, норм, правил поведінки в організації; мотиваційну функцію, що сприяє підвищенню впевненості працівників, їхньому інтересу до роботи (Литовченко, 2018).

Узагальнення результатів наукових розвідок дає підстави стверджувати, що корпоративна освіта у США є поліфункціональною системою. Її основними функціями є інтегративна, спрямована на узгодження мети корпоративної освіти зі стратегією організації, що забезпечує її цілеспрямованість та своєчасність; навчальна, спрямована на розвиток професійних компетенцій персоналу компанії, формування корпоративних компетенцій відповідно до стратегії розвитку корпорації; адаптивна, яка створює передумови для гнучкого реагування та адаптації до організаційних змін в організації, усуває невідповідність між навичками працівників та кваліфікаційними вимогами до посад; мотиваційна, спрямована на заохочення працівників до професійного й особистісного розвитку та мотивації їх до навчання; транслуюча, що забезпечує продукування, розвиток, накопичення й розповсюдження знань в організації; аксіологічна, яка сприяє передачі та збереженню корпоративних цінностей, корпоративної культури організації; розвивальна, що передбачає розвиток особистісного потенціалу працівників, з одного боку, й розвиток організації – з іншого; випереджальна, яка сприяє генерації нових ідей та бізнес-ініціатив, використанню нових технологій завдяки підготовці висококваліфікованого персоналу. Зазначимо, що навчання персоналу саме по собі традиційно вважається однією з функцій організації (Литовченко, 2018).

Функції безпосередньо пов'язані з принципами, відповідно до яких функціонує система корпоративної освіти. Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що вчені виокремлюють різні принципи корпоративної освіти, серед яких провідними є такі: принцип системності – процес навчання й розвитку співробіт-

ників розглядають як систему заходів, тісно пов'язаних із плануванням потреб персоналу, оцінюванням компетентностей працівників, винагородою й оплатою праці, управлінням ефективністю діяльності, розвитком корпоративної культури; принцип випереджального навчання – розвиток знань, умінь та навичок працівників відповідно до стратегії корпорації; принцип неперервності – постійне оновлення знань і розвиток працівників із використанням різноманітних методів і технологій навчання; принцип ефективності – контроль співвідношення витрат на ресурси й необхідної якості програм навчання й розвитку; принцип корпоративності – навчання й розвиток базуються на цінностях і нормах корпоративної культури; принципи адресності та індивідуального підходу – розробка програм навчання й розвитку відповідно до потреб цільових категорій персоналу, формування індивідуальних планів розвитку й освітніх траєкторій працівників; принцип якості – високі вимоги до професіоналізму викладачів, методик викладання, технічного й організаційного забезпечення навчального процесу (Лоргіна, 2011; Easterby-Smith, Crossan, & Nicolini, 2000; Easterby-Smith, Snell, & Gherardi, 1998; Armstrong, 2001).

Багато дослідників зосереджують увагу на таких принципах корпоративної освіти: принцип перспективності, який вимагає врахування перспектив розвитку організації у плануванні корпоративної освіти в організації; принцип відповідності навчання стратегічній меті організації, принцип прозорості та відкритості, відповідно до якого працівники повинні знати перспективи свого професійного розвитку, кар'єрного зростання (Willyard, & Conti, 2001), (Желнина, 2008). Формулюючи принципи корпоративної освіти, науковці зосереджують увагу на такому важливому аспекті, як розвиток самомотивації. У цьому контексті виокремлюють принципи партисипативності: спільне ухвалення рішень; можливість для кожного учасника процесу навчання брати активну участь у всіх етапах реалізації корпоративного навчання; діалог між учасниками процесу навчання, який дає змогу ухвалювати спільні рішення на етапах постановки завдань; реалізація досягнення компромісу у виникненні складних проблем, що вимагають участі кожного члена групи; зацікавленість усіх учасників; до-

бровільна участь у реалізації поставленої мети; колективна відповідальність; прагнення до співучасті, визнання, самовираження (Трифонов, 2011; Ильин, 2002).

На думку Гаррі Ліндермана (Harry Lenderman), декана Sodexo Corporate University, принципами корпоративної освіти можна вважати принцип навчання заради навчання, який передбачає, що навчання одного дня перетвориться на продуктивне; принцип «від зайнятих працівників» до «зайнятих учнів». Г. Ліндерман зазначає, що, коли робоча сила вміє навчатися й діяти, компанія досягає мети. «Усі ми знаємо, що коли ми неактивні, то не можемо навіть наблизитися до розв'язання проблем». Працівники, які активно навчаються, мають репутацію людей, які вміють досягати мети (Lenderman, & Sandelands 2002, с. 383).

Провідними принципами корпоративної освіти М. Аллен (Allen, 2007) у праці «Наступне покоління корпоративних університетів: інноваційні підходи до розвитку людей та розширення організаційних можливостей» («The next generation of corporate universities: Innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities») називає принцип неперервного вдосконалення умінь та навичок, принцип швидкого використання у професійній діяльності набутих у навчанні навичок. Ми виявили, що корпоративна освіта в американських компаніях реалізовується власними силами, із залученням зовнішніх освітніх провайдерів або за допомогою поєднання внутрішніх і зовнішніх навчальних ресурсів. Особливо нам імпонує модель Дейвіда Трейхлера (Treichler, 2000), який розглядає три сучасні моделі організації корпоративної освіти у США:

інсорсингова модель (insourced model), за якої організація має штат працівників, відповідальних за розробку курикулумів і курсів та навчання працівників, і лише дуже незначну частину навчальних послуг замовляє у зовнішніх освітніх провайдерів. Прикладом реалізації такої моделі є корпоративний університет Motorola University;

аутсорсингова модель (outsourced model), за якої організація, маючи лише невеличку команду відповідальних за навчання менеджерів, купує більшість необхідних освітніх послуг в одного

чи більше провайдерів, які майже повністю здійснюють для неї планування, розробку й реалізацію всієї навчальної діяльності. Прикладом є корпоративний університет Vauxhall College, де все навчання в галузі роздрібно́ї торгівлі передається зовнішньому провайдеру;

гібридна модель (hybrid model), за якої організація здійснює частину своєї основної навчальної діяльності внутрішніми силами, а частину – із залученням сторонніх постачальників. Таким чином, компанія прагне використати сильні сторони сторонніх постачальників, усвідомлюючи, що сама не може надавати навчальні послуги на необхідному рівні, оскільки, як правило, не є освітньою організацією. Так, наприклад, розробка курикулуму може бути внутрішньою функцією, а розробка курсів – передаватися на аутсорсинг. Викладання може здійснюватися за допомогою внутрішніх систем та ресурсів (наприклад, на основі web-ресурсів), тоді як підготовка та підвищення кваліфікації керівних кадрів повністю здійснюється зовнішнім провайдером. Зразком такого підходу є корпоративний університет Dell University.

Розглядаючи слабкі й сильні сторони кожної з моделей, Д. Трейхлер (Treichler, 2000) зазначає, що інсорсингова модель має значні обмеження і є найбільш «ізолюваною» від зовнішніх стандартів щодо змісту курикулумів і курсів, оскільки, розробляючи та реалізуючи їх, компанія використовує лише наявні в неї ресурси, що значно обмежує її бачення навчального процесу. Така модель використовується тоді, коли компанія прагне, щоб у навчанні якнайповніше відображалася корпоративна культура і, насамперед, використовувалися ідеї та стратегії, розроблені компанією. Вона передбачає ретельний контроль над змістом курикулумів і програм, підвітність розробників та інструкторів найвищому керівництву, що певним чином обмежує їхню свободу дій та не дає змоги відійти від традиційних для компанії підходів до навчання. Зокрема, у такій моделі найбільш широко використовується біхевіористський підхід.

Аутсорсингова модель набуває все більшої популярності, оскільки компанії намагаються зосереджувати більшість зусиль на своїй основній діяльності й передають справу навчання своїх

працівників у руки фахівців. За такої моделі в компанії, як правило, залишається невелика група відповідальних осіб, яка слугує сполучною ланкою й виконує координуючу функцію. Водночас майже вся діяльність із планування, розробки й реалізації навчального процесу здійснюється зовнішньою компанією чи групою компаній. Така модель не обмежується вузьким корпоративним баченням курикулумів і програм. Вона передбачає, що працівники здобувають навчання найвищої якості, яке не поступається навчанню у конкуруючих компаніях. Незважаючи на те, що аутсорсингові компанії повинні забезпечувати продукт, який відповідає конкретним вимогам замовника, вони завжди керуються комплексом критеріїв та стандартів, спільних для всіх клієнтських послуг, які вони надають. Також вони мають широкий доступ до навчальних ресурсів і керуються найсучаснішими методиками та підходами до навчання. Розробники навчальних курсів та інструктори, обслуговуючи різні організації, мають широкий і різноманітний досвід роботи й можливість порівнювати, завдяки чому мають змогу знаходити оптимальні збалансовані рішення і виходити за межі замкнутого корпоративного бачення. Компанії, що спеціалізуються на наданні аутсорсингових навчальних послуг, також характеризуються значним ступенем мобільності й гнучкості. Вони швидко реагують на всі зауваження, побажання й негативні оцінки учнів, адже від цього залежить можливість продовження співпраці з клієнтом. Зовнішній провайдер дбає не лише про якість, а й про привабливість свого продукту для учня, який повинен не лише здобути необхідні знання, уміння й досвід, а й отримати задоволення від процесу навчання. Проте, незважаючи на всі переваги, аутсорсингова модель також має свої слабкі сторони, основна з яких така: організація-замовник не завжди чітко усвідомлює свої потреби в корпоративному навчанні. Це пояснюється, насамперед, тим, що коло відповідальних за навчання осіб в організації, як правило, дуже обмежене. Крім того, оскільки їх призначають на ротатійній основі, вони недостатньо володіють стратегічним баченням організації і не можуть адекватно визначити її освітні потреби та оцінити, наскільки повно зовнішній провайдер задовольняє їх (Treichler, 2000).



Гібридна модель, як ми вже зазначали, є поєднанням інсорсингової та аутсорсингової моделей. У такому разі організація бере на себе відповідальність за планування, розробку й реалізацію частини курикулумів та курсів, передаючи іншу частину їх аутсорсинговій організації на контрактній основі чи створивши з нею спільне підприємство. Співвідношення цих частин може значно варіюватися. Деякі компанії самостійно здійснюють планування, розробку і реалізацію майже всіх курсів для своїх працівників. З іншого боку, є також компанії, які майже всю навчальну діяльність передають на аутсорсинг, залишаючи лише невелику групу інструкторів для підготовки нових працівників чи викладання курсів, що найбільше орієнтуються на корпоративну культуру підприємства, наприклад, обслуговування клієнтів. Гібридна модель стає найбільш поширеною у корпоративній практиці, оскільки вона дає змогу подолати певні недоліки й обмеження, притаманні інсорсинговій та аутсорсинговій моделям. Найчастіше зовнішніх провайдерів залучають для підготовки управлінських кадрів, а вся діяльність, пов'язана з вивченням корпоративної культури, виробничих та інших процесів, технічного обладнання, здійснюється внутрішніми силами організації. Важливим фактором, який змушує компанії передавати на аутсорсинг підготовку управлінських кадрів, є конкуренція. Вони, як правило, досліджують, де навчають своїх топ-менеджерів найбільш успішні компанії в їхній галузі, і намагаються навчати своїх топ-менеджерів там само. Тобто, якби, наприклад, компанія Microsoft відправила свою команду менеджерів навчатися до школи бізнесу Університету Вашингтона, то, найімовірніше, інші компанії-розробники програмного забезпечення зробили б те саме, оскільки вони прагнуть, щоб їхні менеджери здобували таку саму підготовку, як менеджери найбільш успішних компаній у їхній галузі (Treichler, 2000; Литовченко, 2018).

Основні структурні компоненти системи корпоративної освіти такі: корпоративний університет, корпоративний навчальний центр та зовнішні освітні провайдери, які надають корпоративні програми. У цьому контексті, насамперед, важливо проаналізувати, у чому полягає різниця між традиційними корпоративними навчальними центрами й корпоративними університетами як най-

більш прогресивною формою організації корпоративної освіти. На відміну від корпоративних навчальних центрів, що є більш локальними навчальними підрозділами й виконують вузькоспеціалізовані функції розвитку професійних навичок окремих груп працівників та в цілому орієнтуються на виконання лише тактичних завдань компанії, корпоративні університети є окремою стратегічною бізнесовою одиницею в корпорації, яка забезпечує освіту й навчання персоналу – від програм початкового рівня до програм, що відповідають рівню традиційних закладів вищої освіти. Їхнє завдання – не лише підвищення кваліфікації персоналу, набуття ним певних компетентностей, а й підвищення ефективності працівників для досягнення стратегічної мети компанії, забезпечення її конкурентоспроможності. Саме корпоративний університет сприяє процесу неперервного вдосконалення системи управління корпорацією і її розвитку в цілому. Як стверджує Едді Бласс (Blass, 2005), «корпоративний університет розвинувся для того, щоб заповнити порожнечу, яка виникла між корпораціями й університетами, оскільки попит у корпораціях та послуги, пропонувані традиційними університетами, постійно змінюються, а ці інституції все більше віддаляються одна від одної». Як стверджує Марк Аллен (Allen, 2010), «за останні два десятиліття ми побачили еволюцію корпоративних університетів від навчальних центрів до повноцінних освітніх партнерів і далі, до складних структурних одиниць, що займаються розвитком людей та організацій із використанням численних інноваційних методів» (с. 52).

Аналіз джерел показує, що корпоративний університет стає символом, який показує значимість для компанії навчання й розвитку свого персоналу, слугує стимулом до постійного професійного вдосконалення кожного працівника, забезпечує тісний зв'язок між навчанням і виробництвом в умовах, коли традиційні освітні заклади надають більш широку професійну освіту й підготовку і не можуть врахувати у своїх програмах потреби кожної окремої корпорації. Б. Фрейзі (Frazee, 2002) виокремлює низку основних відмінностей між корпоративними університетами й корпоративними навчальними центрами (див. таблицю 4.1.1).

**Відмінності між корпоративними університетами й корпоративними навчальними центрами (Frazee, 2002)**

<b>Корпоративні навчальні центри</b>	<b>Корпоративні університети</b>
Обирають курси на основі популярності та попиту.	Узгоджують навчання з ініціативами компанії.
Використовують електронне навчання як засіб економії коштів.	Стратегічно використовують технології з метою підтримки та закріплення знань і вмінь.
Відають навчальну діяльність на аутсорсинг заради зменшення часу присутності людей на підприємстві.	Започатковують зовнішнє партнерство заради досягнення мети організації.
Адміністрація розглядає навчання як статтю видатків, які необхідно зводити до мінімуму.	Вище керівництво активно залучене до процесу навчання і вважає відданість навчанню перевагою, що забезпечує конкурентоспроможність.

Здійснений аналіз свідчить, що корпоративні університети пропонують ширший спектр навчальних програм, ніж інші форми організації корпоративного навчання. Ця модель передбачає централізацію навчання, забезпечуючи поширення найкращих видів навчальної діяльності, а також узгодження та координацію їх у межах усєї компанії, тим самим сприяючи заощадженню коштів організації. К. Елліс (Ellis, 2005) наводить приклад компанії, яка завдяки заснуванню корпоративного університету, скоротила витрати на навчання й розвиток персоналу на третину та зменшила кількість навчальних програм на 43%.

Проте слід зазначити, що разом із перевагами корпоративного університету, обґрунтованими нами раніше, є й певні недоліки його як форми навчання в організації. Так, деякі університети насправді не відповідають статусу університету, залишаючись навчальними центрами. Брак належного планування такого закладу лише шкодить організації, оскільки викликає певний цинізм з боку працівників у ставленні до навчання та знижує його важливість. Корпоративні університети часто критикують за те саме, що й традиційні університети: їх звинувачують у відірваності від реальних умов виробництва. Створення університету, який би

повністю відповідав сучасним потребам бізнесу, вимагає значних зусиль, довготривалої та ретельної розробки навчальних матеріалів, залучення запрошених викладачів. Крім того, заснування й утримання такого закладу вимагає значних капіталовкладень. Так, компанії у Сполучених Штатах витрачають на це, за різними оцінками, від 2,5% до 10% фонду заробітної плати, що, як мінімум, удвічі перевищує середній показник витрат на навчання по країні (Frazee, 2002).

Що ж до третьої форми організації корпоративної освіти у США, а саме корпоративних програм зовнішніх провайдерів, то науковці визначають такі види провайдерів, які компанії використовують для навчання своїх працівників, зазначаючи, що послугами деяких із них працівники можуть користуватися навіть без посередництва своїх роботодавців (Carnevale, Gainer, & Schulz, 1990):

- чотирирічні коледжі та університети, які є основним провайдером навчання й підвищення кваліфікації працівників технічного профілю, особливо інженерів, техніків, кваліфікованих робітників, а також медиків, учителів, науковців тощо; дворічні муніципальні коледжі; професійно-технічні навчальні заклади; збройні сили, що надають технічне навчання в галузі електроніки, комп'ютерних технологій, авіаційної інженерії, машинобудування, використовуючи як внутрішні освітні резерви, так і зовнішніх провайдерів, наприклад, цивільні університети й коледжі для надання вищої освіти працівникам оборонної сфери; школи бізнесу; професійні організації, які здійснюють навчання за допомогою семінарів, конференцій, виставок; місцеві громадські організації, що курують навчанням представників національних меншин, одиноких матерів, молоді, дислокованих працівників тощо;
- компанії-виробники комплексного обладнання, у яких компанії купують обладнання і які навчають їхній персонал працювати на новій апаратурі. Зазвичай, навчальні курси купують у комплекті з новим обладнанням;

- інші провайдери, у тому числі консалтингові компанії та фірми, які випускають комплекти навчальних матеріалів для продажу на ринку. Вони також проводять семінари й тренінги на замовлення та відповідно до конкретних потреб корпорацій, що можуть надаватися як на території замовника, так і на території провайдера.

Як стверджують Е. Карневале, І. Гейнер, Е. Шульц (Carnevale, Gainer, & Schulz, 1990), партнерство між замовниками та провайдерами навчальних послуг постійно розвивається, а відносини між ними можуть мати як формальний, так і неформальний характер. Неформальні відносини, як правило, реалізуються у формі консультативної допомоги, яку корпорації надають провайдерам щодо тенденцій ринку праці, потреб у конкретних навичках і вміннях працівників, курсах і програмах, що допомагали б людям знайти роботу в місцевій громаді. Корпорації навіть можуть надавати в користування зовнішнім провайдерам необхідне для навчання обладнання та консультації щодо розробки й реалізації курикулумів. Така діяльність корпорацій спрямована на допомогу провайдерам у задоволенні потреб промисловості й бізнесу в кадрах із необхідною, тому, фактично, є роботою на користь громади. Неформальні відносини також реалізуються у формі участі представників бізнесових структур у консультативних радах (Advisory Committees) освітніх закладів; забезпечення можливостей проходження виробничої практики в компаніях для студентів навчальних закладів; обміну кадрами, у ході якого освітні заклади наймають на умовах часткової зайнятості працівників корпорацій; обміну курикулумами; можливостей отримання працівниками корпорацій подальшої освіти, не пов'язаної з їхньою теперішньою роботою; встановлення особистих зв'язків між фахівцями освітньої галузі й бізнесу, що дають можливість освітянам ознайомлюватися з новими технологіями. Специфікою таких відносин є те, що корпорації не оплачують такого навчання, оскільки воно надається не для їхніх працівників і, відповідно, не укладають жодних угод. Формальні відносини між замовником та провайдером навчальних послуг, навпаки, здійснюються на контрактних умовах, оскільки в цьому разі компанії платять за підготовку й пере-

підготовку своїх працівників. Навчання ініціюється корпорацією і спрямоване винятково на задоволення її конкретних бізнесових потреб (Carnevale, Gainer, & Schulz, 1990). Отже, корпоративна освіта у США спрямована на підготовку персоналу організацій, яка реалізується за допомогою цілої низки її важливих функцій. Корпоративна освіта в цій країні відповідає потребам корпорацій, має випереджальний характер, є практико спрямованою та неперервною. Основними формами її організації є такі: корпоративний університет, корпоративний навчальний центр та корпоративні програми зовнішніх освітніх провайдерів.

Проаналізовані нами джерела свідчать про те, що корпоративний університет як форма організаційної освіти перебуває у процесі прискореного розвитку. За останні десятиліття спостерігається тенденція до швидкого зростання їхньої кількості в усьому світі, а особливо у Сполучених Штатах. Науковці стверджують, що у США їхня чисельність зростає удвічі кожні десять років. Так, впродовж 1997-2007 рр. кількість корпоративних університетів подвоїлася: з однієї до двох тисяч. Відповідно, вважають, що у 2017 р. їхня кількість становила чотири тисячі (Kolo, Strack, Cavat, Torres, & Bhalla, 2013). Таке зростання зумовлене змінами в бізнесовому середовищі, ускладненням технологій, змінами демографічної ситуації, зростанням попиту на ринку освіти. Як приклад, можна назвати перший корпоративний університет у США (Nixon, & Helms, 2002), General Motors Engineering and Management Institute, тепер – Kettering University, заснований у 1927 р. компанією General Motors, який спочатку орієнтувався лише на підготовку фахівців з продажу (The School of Automobile Trades), а в наш час здійснює підготовку фахівців за програмою MBA, менеджерів виробництва, інженерів, фахівців зі всебічно раціоналізованого виробництва.

Якщо в 50-60 рр. XX ст. потужним поштовхом до подальшого розвитку корпоративних університетів стало заснування корпоративних університетів найбільшими американськими корпораціями, зокрема Disney University, General Electric University, Motorola University, Hamburger University та ін., то у наш час свій корпоративний університет має майже кожна велика корпорація США,

а середні за розміром компанії виступили з ініціативою заснування нових освітніх проєктів під назвами корпоративні університети, академії, інститути та школи. Так, близько 80% зі списку Fortune 500 (500 найбільших промислових компаній США, які щорічно визначає журнал Fortune за критерієм величини річного доходу), мають корпоративні університети або планують їх заснувати (Литовченко, 2018).

У 1980-х роках налічувалося лише 400 компаній, які мали корпоративні університети. Усі вони були великими конгломератами, такими, як, наприклад, компанія Boeing. Однак тепер їх мають не лише великі, а й середні за розміром компанії. «Приливна хвиля корпоративних університетів дісталася до берегів країн, що розвиваються» (Sinha, & Kaul, 2013). Важливою тенденцією сучасності є те, що розвиток корпоративних університетів не обмежується Сполученими Штатами Америки. З кінця 1990-х років вони набули поширення у Великій Британії, у Канаді, країнах Європи, Азії та Австралії. Дослідження чинників, які спонукають організації у США до заснування корпоративних університетів, свідчать, що 84% компаній ставлять за мету пов'язати освіту й навчання зі своєю стратегічною метою, 61% – сприяти змінам в організації, 59% – підвищити значимість навчання серед своїх працівників, 48% – скоординувати всі навчальні програми в єдиному навчальному центрі, 55% – розвивати лідерство та сприяти зміцненню управління організацією (Ryan, 2013).

Здійснений нами аналіз діяльності корпоративних університетів провідних американських компаній (їх перелік наводимо в додатку Н) переконує, що в умовах безпрецедентного промислового зростання і світової конкуренції вони стають рушійною силою розвитку й конкурентоспроможності організацій. Компанії здійснюють навчання своїх працівників заради досягнення комерційних результатів. Д. Мейстер (Meister, 1998) стверджує, що мета корпоративного університету – підвищення ефективності та розвиток організації. За результатами дослідження діяльності корпоративних університетів у різних країнах світу, в тому числі у США, Ліндсі Раян (Ryan, 2008) стверджує, що значна кількість їх (23%) вважають своїм основним завданням розвиток компе-

тентностей своїх працівників, необхідних для досягнення стратегій розвитку організації. В умовах глобальної економіки компанії усвідомлюють свою роль у підготовці персоналу, здатного конкурувати на світовому ринку праці, надавати послуги на рівні очікувань клієнтів, адаптуватися до змін, опановувати нові технології, відповідати на сучасні та майбутні глобалізаційні виклики. Ще одна важлива мета, яку зазначили 17% корпоративних університетів, охоплених дослідженням, – уніфікація та узгодженість навчальних програм, що особливо актуально для міжнародних компаній із дочірніми підприємствами в різних країнах, що прагнуть до утвердження єдиної корпоративної культури та цінностей, а також створення єдиної бази знань про продукцію, з якою вони працюють, і послуги, які вони пропонують. Наступне важливе завдання, яке назвали 16% університетів, – узгодження освітньої діяльності з метою корпорації, адже в умовах, коли дочірні підприємства по-різному інтерпретують освітні пріоритети компанії, неможливе ні ефективне використання виділених на навчання коштів, ні досягнення максимальних прибутків від нього. І, нарешті, четвертою за пріоритетністю метою (14%) корпоративних університетів є формування організації, що навчається. Саме це є свідченням усе більшого усвідомлення у сфері бізнесу, що неперервне навчання працівників – це стратегічний підхід до розвитку організації.

З нашого погляду, мету корпоративного університету важливо розглядати в контексті управління людськими ресурсами (Human Resource Management – HRM). Хоча термін «управління людськими ресурсами» вживається багато років, чітке визначення його було сформульовано лише на початку 1980-х років, коли в Гарвардському та Мічиганському університетах було запроваджено курси у \ програмах MBA з такою назвою. Ці курси виникли у відповідь на запити керівників вищого рангу, які потребували допомоги у розв'язанні кадрових проблем, таких, як найм працівників, оцінювання їхньої роботи, навчання та розвиток персоналу на стратегічному рівні. Постає необхідність розуміння того, яким чином належне управління персоналом може сприяти формуванню та зміцненню корпоративної культури, досягненню



мети корпорації та отриманню нею переваг над конкурентами на ринку. У цьому полягала кардинальна відмінність нових програм від попередніх курсів з управління персоналом, присвячених, насамперед, законодавчим та адміністративним аспектам роботи з кадрами.

Також важливо наголосити, що мета корпоративного університету тісно пов'язана з розвитком управління знаннями (Knowledge Management – КМ), яке в умовах стрімких науково-технічних змін у суспільстві знань є нагальною потребою. Розробляючи та надаючи навчальні курси, створені всередині компанії для її працівників, корпорація формує системну основу для процесу обміну знаннями. Процес поширення знань, як правило, супроводжується поглибленням їх і зростанням їхнього обсягу (Blass, 2005). Іншими словами, курикулами корпоративних університетів складаються з курсів професійного навчання й розвитку, створених на основі сукупності всіх знань, напрацьованих та накопичених в організаціях. Таким чином, корпоративні університети розв'язують проблему накопичення знань в організації та систематизації їх, забезпечують їхню функціональність та доступність. Тут простежуємо подібність корпоративних і традиційних університетів. Так само, як в основі діяльності традиційних університетів лежить вироблення, збереження і поширення знань, основою діяльності корпоративних університетів є управління знаннями в організації.

Узагальнюючи проаналізовані нами джерела, можемо стверджувати, що метою корпоративних університетів у США є надання працівникам можливостей неперервного навчання для забезпечення високої ефективності праці та досягнення стратегічної мети компанії, що здійснюється шляхом створення системи ефективного управління знаннями й системи внутрішньофірмового навчання, об'єднаних єдиною для працівників усіх рівнів концепцією відповідно до стратегії розвитку організації. На відміну від навчального центру, який розв'язує тактичні завдання, зберігає та передає накопичений досвід, корпоративний університет спрямовує свою освітню політику не лише на виконання поточних завдань, а й на майбутнє, працюючи на випередження подій та реа-

лізацію стратегічних завдань компанії. Випереджальний характер реалізації неперервного професійного навчання та системний підхід до нього можна вважати характерними особливостями освітньої діяльності корпоративного університету.

Сучасний етап розвитку корпоративної освіти у США характеризується значним розширенням змістового спрямування курикулумів, що зумовлено новими викликами, які постають перед нею у наш час, передусім, посиленням ролі промисловості та бізнесу в соціально-економічному й політичному житті нації, а також необхідністю забезпечення всебічного розвитку особистості сучасного працівника, здатного ефективно працювати в нових умовах. Спектр спрямування корпоративних програм за своєю широтою поступається спектру програм традиційних навчальних закладів, проте він також характеризується широким діапазоном – від навчання англійської мови та основ математики до бакалаврських та магістерських програм у різних галузях знань.

Найважливіша відмінність корпоративних освітніх програм від програм традиційних навчальних закладів відображена в їхній основній меті, яка, як зазначає Д. Мейстер (Meister, 1998), полягає в тому, щоб комунікувати операції, цінності та бачення компанії всіма її працівниками. Інноваційне корпоративне навчання «спрямоване на підвищення ефективності організації шляхом впливу на світоглядні позиції та поведінку працівників» (Tannenbaum, & Dupree-Bruno, 1994, с. 172). Щоб досягти своєї основної мети, корпоративні освітні програми повинні: мати чітку змістову спрямованість; інтегрувати та координувати всі поставлені завдання; визначати стандарти, за якими їх будуть оцінювати; визначити процедури оцінювання підвищення ефективності роботи, досягнутої в результаті навчання; повторювати всі вищезазначені кроки доти, доки не буде досягнуто підвищення ефективності на постійній основі (English, 1987, с. 6).

Розглянемо п'ять основних змістових блоків корпоративних програм, які у своєму звіті під назвою «Corporate classrooms: The learning business», зробленому в 1985 р. на замовлення Фонду Карнегі, виокремлює Нелл Юріх (Eurich, 1985), а саме: навчання базових навичок та вмінь, підготовка менеджерів та керівного

персоналу, вивчення науки й технологій, продажі та обслуговування клієнтів, загальна освіта. Навчання базових навичок та вмінь спрямоване на подолання недоліків середньої освіти, які особливо виразно виявляються на робочому місці. У цьому контексті науковець також привертає увагу до проблеми тих, хто не здобув повної середньої освіти, наприклад, через те, що кинув школу, а також представників національних меншин, іммігрантів, які щойно приїхали до країни й не встигли опанувати англійську мову. Організації приймають на роботу такий контингент працівників із різних причин, у тому числі й через вимоги законодавства та прагнення дати їм можливість соціалізуватися. Базові навички та вміння, відповідно до доповіді «Базові навички та вміння робочої сили у США» (“Basic Skills in the U.S. Work Force”), мають досить широке тлумачення. Крім володіння основами читання, письма й арифметики, до них належать знання природничих наук на рівні середньої школи, уміння й навички говоріння, сприйняття на слух, критичного мислення. Усі вони необхідні на робочому місці, оскільки без них працівник не може чітко ставити запитання, виконувати інструкції, робити логічні висновки.

Другий блок, присвячений підготовці менеджерів та керівного персоналу, є одним із найбільших у корпоративних курикулумах. Зміст програм підготовки менеджерів у різних компаніях істотно не відрізняється, незалежно від профілю їхньої роботи, оскільки, якими б не були кінцеві продукти чи послуги, що виробляють чи надають компанії, певні функції менеджменту насправді є однаковими. Як зазначає Н. Юріх (Eugich, 1985), навчання менеджменту – це лінійний процес, який починається з першого й найпростішого завдання, пов’язаного з управлінням, і продовжується як навчання керівників найнижчої, середньої та найвищої ланок. Науковець наголошує, що змістова структура програм підготовки менеджерів є найбільш логічною і послідовною в усьому корпоративному навчанні. Ці програми можна розподілити за чотирма основними напрямками: управління часом – основна увага зосереджується на розвитку вмінь ефективно використовувати робочий час на виробництві; управління людьми – основні курси стосуються атестації працівників, командоутворення, мотивування працівників,

управління конфліктами, розв'язання проблем тощо; управління виробництвом та операціями, у якому можна виокремити спільні для компаній різного профілю діяльності курси, зокрема такі, які стосуються основ менеджменту, збору та аналізу даних, навчання методів забезпечення якості, запровадження змін тощо. Зазначимо, що курикулуми навчання топ-менеджменту мають істотні відмінності від курикулумів навчання менеджерів нижчих ланок. Поряд із навчанням корпоративної культури, стратегічного планування, ухвалення рішень вивчаються проблеми більш широкої спрямованості, серед яких державна політика, вплив зовнішніх факторів, державні відносини, міжнародна політика, етика, корпоративна відповідальність (Eurich, 1985).

Третій блок, присвячений вивченню науки й технологій, у сучасних умовах інформаційної економіки набуває пріоритетного значення. Технологізація та інформатизація всіх сфер економіки й життя суспільства вимагає постійного оновлення знань працівників у сфері інформаційних технологій та неперервного спеціалізованого технічного навчання, безпосередньо пов'язаного зі сферою діяльності організації. Технічне навчання реалізується у широкому діапазоні: від програм рівня середньої школи до програм постдокторського рівня.

Четвертий блок, присвячений продажам та обслуговуванню клієнтів, разом із технічним навчанням та навчанням менеджменту, є в компаніях різних профілів, не лише тих, які належать до сфери обслуговування. Це зумовлено, насамперед, тим, що функція продажу та обслуговування клієнтів наявна в більшості компаній. Таке навчання упродовж тривалого часу є частиною корпоративної освіти, проте із входженням до інформаційної економіки воно не лише значно розширилося в обсягах, а й змінило свої структурні та змістові характеристики. Революція в мікроелектроніці, яка розпочалась у 1960-х роках, та розповсюдження комп'ютерів, з одного боку, зумовили появу на ринку все більшої кількості «розумних» товарів, а з іншого – дали потужний поштовх до розвитку навчання як для працівників компаній, так і для їхніх клієнтів. Разом з тим відбулась іще одна важлива зміна: ком-

панії почали брати з клієнтів плату за навчання замість того, щоб закладати її у вартість товару.

П'ятий блок – загальна освіта – пов'язаний з особистим та професійним розвитком працівників. Філософія сучасних корпоративних програм передбачає взаємозв'язок та взаємозумовленість цих двох процесів, тому є багато різних курсів як для штатних, так і для позаштатних працівників. До таких, наприклад, належать ознайомлювальні навчальні курси (orientation courses), які проводяться для персоналу всієї компанії та ознайомлюють із політикою й метою корпорації, освітніми можливостями та їхніми перевагами для працівників. Багато загальних курсів стосуються навчання ведення ділового листування, здійснення крос-культурної комунікації, встановлення міжособистісних взаємин тощо (Eurich, 1985).

З урахуванням того, що змістова складова корпоративного навчання постійно оновлюється відповідно до швидкозмінних вимог організацій та їхніх працівників, проаналізуємо, як змінилося змістове спрямування корпоративних навчальних програм за майже тридцять років, після того, як Н. Юріх об'єднав їх у п'ять попередньо розглянутих нами блоків. Важливо наголосити, що сучасні компанії забезпечують як програми загального спрямування, орієнтовані на всіх працівників компанії, так і спеціалізовані програми вузькопрофільного спрямування, необхідні для підвищення ефективності роботи персоналу (Литовченко, 2018).

Здійснений аналіз навчальних планів і програм показує, що їхній зміст відображає потреби конкретної організації в навчанні персоналу і спрямований на розвиток персоналу та підготовку його до організаційних змін, а отже, вирізняється унікальністю та багатоаспектністю. Проте можемо стверджувати, що існують такі спільні вимоги до формування змісту навчальних програм: гнучкість, модульність, компетентнісна орієнтованість, практико-орієнтованість, випереджальність, диверсифікація, стандартизація, адресність, інноваційність. Спільними в різних корпораціях також є програми, які складають основу корпоративної моделі компетентностей: програми для топ-менеджерів з розвитку стратегічних управлінських компетентностей, програми з розвитку особистісного і кар'єрного зростання персоналу різного рівня,

програми з розвитку організаційних і корпоративних компетентностей, що є унікальними для конкретної корпорації. Постійне оновлення й трансформація змісту навчання в різних корпораціях відбувається на основі компетентнісного підходу.

Таким чином, корпоративна освіта є важливою підсистемою освіти дорослих, її доцільно розглядати як важливу умову економічного зростання, примноження людського капіталу, механізм отримання компаніями конкурентних переваг в умовах ринку, фактор розвитку держави, суспільства, організації, людини в умовах ринкової економіки.

#### **4.2. Механізми визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих у розвинених країнах світу**

Визнання результатів попереднього навчання, у тому числі результатів неформальної освіти дорослих є однією з ключових тем освітньої політики багатьох країн світу, що визначається інтенсивним розвитком неформальної освіти дорослих, який, у свою чергу, зумовлюється переходом людства до інформаційного суспільства, суспільства знань, втратою навчальними закладами формальної освіти монополії на поширення інформації. Саме неформальна освіта дорослих має великий освітній потенціал, маючи можливість гнучко реагувати на освітні потреби дорослої людини, ринку праці, суспільства, формувати інформаційне поле для того, хто прагне навчатися. Вже сьогодні, за оцінкою ЮНЕСКО, майже 85% дорослих людей, які працюють, набули необхідні для роботи знання і уміння за межами формальної освіти (Дехтяренко, 2011), що неформальна освіта дорослих завжди посідала суттєве місце в освіті дорослих, а зараз її значення підвищується у зв'язку з переходом людства до інформаційного суспільства, суспільства знань. Найбільш сміливі прогнози дозволяють припустити, що через кілька десятків років неформальна освіта стане домінуючою у системі освіти дорослих. Це актуалізує проблему підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти, розробку прозорих та зрозумілих механізмів її оцінювання як у сві-

товому, так і в європейському контексті, що є дуже важливим для врахування і використання набутих людиною компетентностей.

Необхідність та актуальність визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих зумовлюється такими чинниками: економічними, коли підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти гарантує більш ефективне використання людських ресурсів; соціальними, наприклад, забезпечення можливості адаптації та рівності людини у соціумі та на ринку праці, зменшення безробіття через наявність та визнання широкого діапазону знань та навичок; освітні – наприклад, покращується доступ та ефективність формальної освіти через створення індивідуальних освітніх траєкторій навчання дорослої людини, уникнення повторів тощо; демографічні, пов'язані зі старінням населення та мобільністю людей; технологічні, пов'язані зі швидким розвитком нових технологій та необхідністю постійного оновлення знань; міжнародні – наприклад, відповідність освітній політиці ЄС, виконання положень Лісабонської стратегії тощо (Огієнко, 2008).

Зазначимо, що оцінка та визнання знань та умінь, набутих поза формальною системою освіти, не є новацією. Достатньо згадати такі форми, як учнівство, школу підмайстерів. Проте тільки за останні десятиріччя поняття підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих набуло особливої актуальності. У скандинавському освітньому просторі підтвердження і визнання займає одну з провідних позицій, а на вирішення пов'язаних із нею завдань спрямовуються погляди вчених, політиків, економістів, бізнесових структур, громадських рухів. Водночас це є міжнародною проблемою, тому так багато робиться європейською спільнотою для її вирішення. Наприклад, у 2002 р. європейські соціальні партнери (ETUC, UNICE, CEEP) прийняли спільну декларацію «Структура дій для неперервного розвитку компетентностей і кваліфікацій», у якій акцентується увага на першочерговості вирішення проблеми підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих та необхідності створення методології такого визнання (UNICE, CEEP, & UEAPME, 2002). Важливість цієї проблеми підтвердили міні-

стри освіти та міністри зайнятості Європейського Союзу (2002), які наголосили на необхідності тісної співпраці з метою розробки загальних принципів підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти для забезпечення більшої відповідності у різних країнах і на різних рівнях. Згідно з документом «Освіта і навчання 2010 р.» використання загальних інструментів та підходів посилить взаємну довіру та порозуміння між країнами та їх освітніми системами (Lifelong Learning Accounts, nd).

Загугуалізуємо на тому, що дослідники виокремлюють декілька форм визнання результатів навчання: сертифікація, валідація, ідентифікація. Якщо сертифікацію розглядають як елемент формальної освіти, яка є офіційним визнанням інституційного набуття освіти через отримання диплому чи сертифікату, який видається певним навчальним закладом, то валідація означає визнання компетенцій і знань, які були отримані людиною незалежно від місця і форми, часу їх набуття (Терьохіна, 2015). Тобто, валідація результатів навчання акцентує увагу лише на набутих компетенція будь-де і будь-коли, на їх цінності і значущості. Її основною метою є «зробити видимими результати навчання» (Vjørnåvold, 2000, с. 12). Водночас валідація результатів неформальної освіти підвищує професійну самоідентифікацію дорослої людини, стимулює інтерес та потребу в освіті впродовж життя, підвищує конкурентоспроможність на ринку праці дорослої людини. Підкреслимо, що процедура валідації результатів неформальної освіти може завершитися отриманням сертифіката чи диплома.

Ідентифікація результатів неформальної освіти розглядається як процес, який фіксує та відображає результати навчання дорослої людини, і вона не завершується отриманням формального сертифікату чи диплома, але створює підґрунтя для такого формального визнання (Terminology, 2008). Можна виокремити три виміри визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих: результати навчання (у межах як формальної, так і неформальної освіти); стандарти (норми), які можуть не тільки встановлюватися у кожній освітній системі, а й бути міжнародними; процес, завдяки якому підтверджується результат.



Наші розвідки свідчать, що у різних країнах по-різному трактують поняття «валідація результатів неформальної освіти дорослих». Наприклад, у Норвегії і Ісландії валідацію результатів неформальної освіти дорослих розглядають, здебільшого, як зняття бар'єрів для отримання формальної освіти. В Австрії і Великій Британії її використовують для отримання формального сертифікату про освіту. Проте більшість країн дотримуються визначення, яке запропоновано CEDEFOP, за яким валідація результатів неформальної освіти дорослих розуміється як «підтвердження компетентним органом того, що результати навчання, які були набуті людиною у формальному, неформальному та інформальному контекстах, оцінені відповідно до попередньо встановлених критеріїв та відповідають вимогам стандарту валідації. Зазвичай валідація результатів неформальної освіти приводить до сертифікації» (Tissot, 2008). Тоді валідація результатів неформальної освіти дорослих передбачає ідентифікацію, оцінку і визнання різноманітних знань, умінь і навичок, які доросла людина набуває у процесі життєдіяльності: освіті, праці, дозвіллі. Більшість країн користуються саме цим визначенням.

Скандинавські країни, приймаючи таке визначення, користуються різними термінами при описі підтвердження і визнання, і це пов'язано не тільки з різними мовами, а й з тим, що кожна країна по-різному трактує це поняття. У Данії та Норвегії визнання співвідносяться з поняттям «реальні компетентності» (Andersson, & Hult, 2007), увага акцентується на об'єкті підтвердження і визнання – фактичній компетентності, яка буде оцінюватися. У цих країнах кожна компетентність оцінюється незалежно від того, де вона була набута. У шведському контексті визнання (validering) зосереджено власне на процесі здійснення і у широкому значенні визначається як «процес структурованої оцінки та підтвердження знань та компетентностей, якими володіє людина, незалежно від того, як і де вони були набуті» (Otero, McCoshan, & Junge, 2005, с. 287).

У США, говорячи про валідації результатів неформальної освіти дорослих, частіше використовуються терміни: RPL (The recognition of prior learning) – визнання результатів попереднього навчання, набутих у неформальному і інформальному кон-

тексті (ВПН), APL (Accreditation of prior learning) – акредитація результатів попереднього навчання (АПН), PLA (Prior Learning Assessment) – оцінка результатів попереднього навчання (ПНО), а також PLAR (Prior Learning Assessment Recognition) – визнання оцінки результатів попереднього навчання (ПНОР) (Mann, 1997). Закцентуємо на тому, що Рада з емпіричного навчання дорослих (The Council of Adult Experiential Learning CAEL) ПНО (PLA) визначає як метод, завдяки якому індивідуальний життєвий досвід трансформується у кредит навчальної програми коледжу. Оскільки знання, уміння і навички можуть набуватися з різних джерел (життєвий досвід, професійна підготовка, спонтанне навчання, громадська діяльність, різноманітні курси тощо), то вони можуть бути зараховані до академічного кредиту в залежності від критеріїв, які встановлюються інституцією, що здійснює визнання результатів навчання за допомогою екзамену, портфоліо чи аналізу курикулуму (Council for Adult and Experiential Learning, 2003).

У 1971 р. Комісія Карнегі у своєму звіті «Менше часу, більше варіантів» називала неформальну освіту (неінституційну) великою цінністю для освіти дорослої людини та рекомендувала, по-перше, створити умови для її здійснення та розширити можливості її використання у підготовці фахівців, зокрема, для промисловості, армії; по-друге, звернути увагу на потенціал неформальної освіти для людей пенсійного віку, залучення дорослої людини до освіти впродовж життя; по-третє, необхідно надати закладам неформальної освіти бюджетне фінансування. Цей звіт і посліду-юча діяльність з визнання результатів неформальної освіти стали відповіддю на зміни, що відбувалися в американському суспільстві: зміни вимог до компетентності працівників, наслідки Другої світової війни, зміни у демографічному складі тих, хто отримував освіту, збільшення кількості жінок, які прагнули набути певні кваліфікації і стати конкурентоспроможними на ринку праці тощо (Evans, 2000).

З 1974 р. стали створюватися Освітні центри тестування, місією яких стала оцінка знань, умінь і навичок дорослої людини, які були набуті завдяки участі у неформальній освіті і визначення їх відповідності певному рівню освіти чи зарахування їх у ви-

гляді академічного кредиту для подальшого навчання у коледжі. Однією з перших долучилася до такої діяльності Американська Рада з освіти (American Council on Education (ACE), яка з 1942 р. допомагала колишнім військовослужбовцям набувати освіту і сьогодні надає послуги щодо визнання результатів неформальної освіти і переведення їх у академічні кредити навчальних програм коледжів (Ruз, 2013).

Можна визначити три підходи до визнання: визнання з метою одержання документа (свідоцтва) про наявні компетентності, яка відкриє доступ для подальшої (формальної) освіти; визнання компетентностей для ринку праці; для організації процесу навчання дорослої людини з метою врахування знань, умінь, досвіду при відборі змісту освіти. Загальна мета підтвердження і визнання – зробити «помітною» неформальну освіту та набуті в ній компетентності, тим самим розширити можливість адаптації людини, її працевлаштування, ефективного використання знань та навичок.

У європейському освітньому просторі не існує єдиних та обґрунтованих підходів до визнання результатів неформальної та інформальної освіти, триває їх пошук та відбувається експериментування. Основними їх засобами є включення людини до формальної системи освіти або автономність даного процесу. Підтвердження і визнання, здебільшого, спрямовано на три сектори: сектор освіти дорослих, сектор ринку праці та третій сектор (вищі народні школи, асоціації) (Bjørnåvold, 1999; Colardyn, & Bjørnåvold, 2004). При цьому виділяється три стадії у формуванні освітньої політики з цього питання. Перша стадія характеризується експериментуванням, вибором, невпевненістю. Саме на такій стадії серед скандинавських країн знаходиться Швеція, яка відрізняється великою кількістю ініціатив та проєктів, пошуком найбільш оптимальних підходів до підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Данія і Норвегія знаходяться на другій стадії, яка характеризується спрямованістю на створення певної національної системи підтвердження і визнання, наявністю певної юридичної бази. Досить повна сформованість національної системи підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти властива для третьої

стадії, на якій знаходяться Франція, Велика Британія та Фінляндія (CEDEFOP, 2014a).

Все викладене свідчить про динамізм освітньої політики з підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти у Скандинавії. Наприклад, у Данії у Програмі освіти дорослих (1984) підкреслювалося, що дорослі мають право на «реальні знання та компетентності», які визнаються незалежно від шляхів їх набуття». Проте це положення не було реалізоване на практиці (Hult, & Andersson, 2008). У 1992 р. Програма учнівства (Voksenerhvervsuddannelsen, VEUD) вводить певну схему визнання результатів неформальної освіти, за якою дорослі (віком понад 25 років) можуть бути звільнені від отримання формальної початкової професійної освіти з огляду на їх попередній освітній або професійний досвід. Понад 10 000 дорослих взяли участь у цій програмі та отримали свідоцтво початкової професійної освіти (The Danish Ministry of Education, 2004).

У той самий час створюється SUM-система (стратегія розвитку зайнятості), основою якої стає соціальне партнерство (залучаються Конфедерація данських галузей промисловості, Союз робочих металургії). Її мета – ідентифікація та оцінка знань у межах підприємств. Вона базується на угодах між соціальними партнерами, дозволяючи кожному посадовцю навчатися щороку впродовж двох тижнів відповідно до їх освітніх потреб. Зміст навчання узгоджувався з роботодавцями (Otero, McCoshan, & Junge, 2005). Лейбористський закон (1995) про навчання для ринку праці підкреслював значення робочого місця для навчання, вводив програми, спрямовані на ідентифікацію їх компетентностей з метою їх подальшого навчання (European Commission, 2007). З 1996 р. згідно із цим законом освітні центри ринку праці (AMU) і освітні коледжі здійснювали індивідуальну оцінку компетентностей. Здебільшого ця програма була спрямована на людей з низьким рівнем освіти. При оцінюванні індивідуальної компетентності використовуються різні методи: інтерв'ю – для встановлення особистісних цілей та пріоритетів людини; інтерв'ю – для оцінювання та визнання попереднього досвіду роботи та знань і компетентностей, набутих у формальній освіті відносно до існуючої ситуації

і вимог; тести письмові та усні; практичні вправи; моделювання. Таке комплексне дослідження дозволяє формувати навчальний план і навчальні програми з урахуванням попередніх знань, створювати індивідуальні освітні траєкторії для дорослих учнів залежно від їх підготовки. Таким чином, SUM-система та індивідуальна оцінка компетентностей сприяли розвитку професійної кар'єри та людських ресурсів на підприємствах, стимулювали до подальшої освіти.

Реформа освіти дорослих 2001 р. може розглядатися як перший крок до більш послідовного та всебічного підходу до визнання, який базувався на узгодженні потреб людини та ринку праці, а План дій 2002 р. та програма «Ініціативи стосовно безперервної освіти» (2002) уже охоплював визнання згідно з більш широким діапазоном освітніх потреб (людина, ринок праці, суспільство). Надавався пріоритет підтвердженню і визнанню «реальних компетентностей», тому одержання свідоцтва про освіту на основі неформального навчання стало більш доступним (Огієнко, 2009).

У 2004-2005 рр. данським парламентом приймаються відповідні документи, які на законодавчому рівні затверджують цей підхід до підтвердження і визнання «реальних компетентностей» та акцентують увагу на важливості соціального партнерства. Особливу роль відіграло прийняття документа «Визнання попереднього навчання у межах освітньої системи (RPL)» (2004), який став орієнтиром у подальшій діяльності. У ньому були сформульовані основні принципи визнання відповідно до Болонської та Лісабонської декларацій: кожен громадянин має право звернутися за визнанням своїх компетентностей; кожна людина повинна сприяти документальному підтвердженню свого попереднього навчання; оцінка компетентностей здійснюється згідно з певними цілями та вимогами, освітнім рівнем; знання та компетентності повинні бути визнані незалежно від того, де, як і коли вони були отримані, але згідно з вимогами до їх якості та програмами навчання; запропоновані методи визнання мають гарантувати якісну оцінку, надавати впевненість у результаті; результат оцінки має бути зареєстрований через надання свідоцтва (The Danish Ministry of Education, 2004).

При цьому на Міністерство освіти покладається відповідальність за формування загальної стратегії підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти, виходячи з індивідуального права людини на неї, її добровільний характер, прозорість та високу якість. У 2006 р. приймається новий закон та визначаються два провідні національні підходи до підтвердження і визнання у співпраці із соціальними партнерами та третім сектором. Один спрямований на сектор освіти та ринок праці, а другий – спеціально на компетентності третього сектору. У Декларації заключної наради тристороннього комітету з безперервної освіти та модернізації навичок на ринку праці (2006) та рекомендаціях щодо виконання урядової глобалізаційної стратегії (2006) визнання попереднього навчання посідає одне з провідних місць. У цих документах рекомендовано розвивати методи та інструменти визнання, які б гарантували її якість; формувати законодавчу базу із залученням соціальних партнерів; організовувати консультаційну та пояснювальну роботу з громадянами (Проект «Гід освіти»).

Отже, визнання можна розглядати як таке, що «відкриває нові гнучкі стежки між формальною освітою, навчанням на робочому місці та неформальною освітою» (CEDEFOP, 2015). У 2007 р. прийнятий новий закон «Визнання попереднього навчання в освіті дорослих»: у ньому зроблено спробу поставити потреби кожної людини у центр уваги та створити більш комфортні умови для тих, хто має низький рівень освіти, для подальшої освіти. Це означає, що процес визнання повинен бути гнучким та доступним. Тому, поряд з освітніми центрами та коледжами, тепер визнання попередніх досягнень будуть здійснювати центр навчання дорослих (VUC), академії професійної вищої освіти та центри вищої освіти (CVU) (Danish Ministry of Education, 2008).

Тепер кожен, хто претендує на попередню (AVU) та загальну освіту дорослих (FVU), обов'язково проходить індивідуальну оцінку компетентності з метою визначення власного рівня освіти та результатів попереднього навчання та досвіду, з видачею свідоцтва компетентності з певного предмета або його частини. А схемою, яка використовується в загальній освіті дорослих, є оцінка індивідуальних компетентностей, визнання результатів

попереднього навчання, індивідуальний навчальний план. Законом передбачається, що вступ на навчання за програмою вищої освіти короткого циклу (VVU) та програмою диплому в університетських коледжах буде здійснюватися винятково на основі підтвердження і визнання результатів попереднього навчання. Раніше для претендентів обов'язковим був досвід роботи не менше двох років. Обговорюючи плани на наступні роки (2010/2011), парламент підкреслював необхідність розширення можливостей та доступності для підтвердження і визнання результатів неформальної освіти.

Важливе значення для створення національної системи підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти має проект «Моя папка компетентності» (Min Kompetencemappe'), який було розпочато у 2007 році. Це електронна папка, у яку кожен громадянин «збирає» свої компетентності незалежно від того, де, коли і як вони були отримані. Папка нагадує резюме (CV) і може використовуватися як паперова версія. Таку папку можуть мати і підприємства, використовуючи її як основу для розвитку компетентностей своїх робітників. Окрім цього здійснюється розвиток е-інструментів, як-то: база даних оцінки та документації компетентностей, цифрова карта компетентності, карта компетентностей спеціально для промисловості. Центри зайнятості створюють «Інтернет-портал компетентностей», де люди можуть постійно оновлювати свої електронні резюме. Кожен сектор має свої інтернет-ресурси. Наприклад, Союз електриків створив інтернет-інструмент для оцінки компетентностей. Електрики, які є його членами, можуть ввести свої як професійні, так і особистісні компетентності, і система автоматично оцінить відповідність тієї чи іншої кваліфікації. Система також може порекомендувати курси освіти дорослих для тих, хто хоче покращити свою професійну підготовку відповідно до вимог ринку праці (Danish Ministry of Education, 2008).

Асоціація ліберальної освіти дорослих (LOF) та мережа неформальної освіти (NETOP) розробила «портал компетентностей», на якому пропонується відповісти на 70 питань для перевірки семи компетентностей: професійної, освітньої, самоуправління, демо-



кратії та соціальної, фізичної та здоров'я, творчої та інноваційної, комунікативної (*Realkompetanseprosjektet*, 2002). Цікавою є Інтернет-гра, яку запропонував Національний центр компетентностей та якості, що дозволяє оцінити наявні компетентності при вирішенні певних завдань і спрогнозувати подальші дії щодо її розвитку (OECD, 2007). Зазначимо, що багато організацій мають подібні Інтернет-портали, що робить процедуру підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти більш прозорою та доступною.

Особливістю усіх скандинавських країн, і Данії в тому числі, є дотримання при підтвердженні результатів неформальної та інформальної освіти своєї давнішої традиції – тісної співпраці уряду із соціальними партнерами, розподілення відповідальності. Наприклад, Рада з IVET, Рада з освіти дорослих (REVE), Рада з третичної освіти короткого терміну (Erhvervsakademirådet), Рада з безперервної освіти середнього терміну (MVU) консультують уряд у певній галузі освіти. Національні торговельні комітети та комітети професійної освіти визначають структуру компетентностей для ринку праці. Освітні заклади відповідають за оцінку компетентностей для сектору освіти, а громадяни відповідають за надання необхідної документації для оцінки. Таким чином, аналіз освітньої політики Данії щодо підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих показав, що вона має: відповідне законодавство, спрямоване на підтримку та активізацію визнання результатів попереднього навчання (RPL); певний досвід застосування у різних секторах: освіти, ринку праці, третьому секторі; певний досвід використання інструментів, методів і процедур для оцінки та документації; мережу, яка фінансується Міністерством освіти; Національний центр знань з оцінки результатів попереднього навчання та Національний центр компетентності та якості, який фінансується міністерством; відсутність загальноприйнятої методики оцінки; міцну національну традицію щодо компетентностей, набутих поза формальною системою освіти (Огієнко, 2009).

У Норвегії створення національної системи підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти на



законодавчій основі розпочалося із Закону про професійну освіту 1952 р., в якому говорилося про надання можливості дорослим людям підтверджувати свої компетентності, що базувалися на досвіді роботи. Закон забезпечив гнучкий підхід до набуття людьми формальних кваліфікацій за умови знаходження на своєму робочому місці. Проте механізми визнання були призначені лише для початкової професійної освіти, залишаючи необґрунтованими підходи до визнання компетентностей інших рівнів освіти (Andersson, & Hult, 2007). Акцентував увагу на інтеграції знань, набутих у формальній та неформальній освіті, і Закон про освіту дорослих 1976 р., але ця схема не набула у той час широкого поширення. Тільки Реформа компетентності 1997 р. зробила проблему визнання реальних компетентностей (термін охоплює набуті компетентності в усіх видах освіти – формальній, неформальній, інформальній) провідною. Було заявлено, що національна система повинна «надати право і можливості дорослим людям ратифікувати їх реальні компетентності без участі у формальній освіті». Наступна Реформа компетентності 1999 р. запропонувала Проєкт компетентностей (*Realkompetanseprosjektet*), який розраховувався на три роки (1999-2002) та був спрямований на усунення обмежень у визнанні, охоплюючи як формальну освіту<sup>4</sup> (головним чином, старша середня школа і вища освіта), так і неформальну освіту (робоче життя як інтегративну складову підприємств; добровільні організації (третій сектор) (*Realkompetanseprosjektet*, 2002).

Відносно визнання результатів формальної освіти процедура поділена на дві частини: перша пов'язана зі старшою середньою школою, а друга – з вищою освітою. Було розпочато 14 проєктів стосовно визнання старшої середньої освіти та залучені 12 округів (з 19), 15 000 осіб взяли у них участь, ратифікуючи за різними схемами свої компетентності. Це слугувало важливим показником ефективності запропонованих проєктів. Зазначимо, що значна кількість людей, які прагнуть визнати свої компетентності, зумовлена і рішенням Парламенту щодо надання усім дорослим, що народилися до 1978 р., юридичного права на старшу середню освіту, доступ до якої базувався б на оцінці реальних компетентностей. Закон університетів та університетських коледжів

2000 р. дозволив претендентам продовжувати навчання з урахуванням визнаних компетентностей. Про необхідність та актуальність такої програми свідчить те, що тільки у перший рік до програми за визнанням звернулися більше, ніж 6 000 осіб, а університети та університетські коледжі прийняли понад 2 000 претендентів (OECD, 2007a; Skule, & Ure, 2004).

Таким чином, пріоритетними напрямами національного проекту визнання результатів неформальної та інформальної освіти стали: оцінка та документація неформальної та інформальної освіти на робочому місці, у третьому секторі, у секторі освіти; розвиток методів для їх оцінки; формування методології визнання. Так, провідним принципом підтвердження і визнання є добровільна участь та вигідність для людини, гнучкість, прозорість та зручність її методів та інструментів. Ці принципи включені в Закон про освіту, який затверджує право людини на визнання реальних компетентностей, у Закон про професійну освіту та Закон про університети та коледжі.

Дослідження свідчить, що право на здобуття старшої середньої та вищої освіти з урахуванням підтверджених і визнаних компетентностей відрізняє норвезьку систему визнання від аналогічної у багатьох європейських країнах. Водночас викликає подив, що у країні з найвищим рівнем грамотності є потреба у гнучких підходах до отримання як старшої середньої, так і вищої освіти. Особливе ставлення до професійного досвіду та його значущість відображене у Законі з професійного навчання, який дозволяє дорослим людям, що мають досвід роботи понад п'ять років, одержати формальне підтвердження своїх компетентностей (свідоцтво). Для цього людина не повинна відвідувати курси формальної освіти, але вона має скласти такий самий іспит, як і всі учні, що включає теоретичну та практичну частину (Naugøy, & Moe, 2005).

Закон про професійну освіту (2003) розширив межі використання реальних компетентностей, дозволяючи використовувати їх у подальшій освіті, що особливо важливим виявилось для іммігрантів, які тепер можуть проходити професійне тестування із зазначенням результатів визнання. Важливим аспектом визнання, на що вказується у Національній стратегії розвитку безперервної

освіти, є відкриття можливості залучення на ринок праці іммігрантів, які мають відповідні компетентності, і тим самим вона стає засобом запобігання расизму і дискримінації, адаптації біженців та іммігрантів, дозволяє більш оптимально використовувати досвід робітників із великим стажем роботи, про що йдеться у Білій книзі (2006-2007) (Summary of Report No. 16, 2006-2007).

Одним із завдань Реформи компетентності є визнання результатів навчання на робочому місці, оскільки робоче місце ті, хто працює, вважають найважливішим місцем для навчання, а працедавці впевнені, що практика – це найкращий засіб навчання. Було запропоновано дев'ять проєктів, які охоплювали понад 150 підприємств. У багатьох підприємств були власні процедури для оцінювання та документації компетентностей, оцінка або входила до системи управління персоналом, або виступала як вимога Міжнародної організації зі стандартизації. Під час проєктів використовувалися інтернет-ресурси, завдяки яким запускався механізм самооцінки компетентностей, виходячи із завдань, що виконувалися робітником. Самооцінка обговорювалася, оцінювалася експертами і коригувалася, підписувалася працедавцем як паспорт компетентності, який поєднувався з резюме. Це пов'язано з тим, що відповідно до Закону про умови праці, робітнику, який звільняється, необхідно надати довідку про тривалість його роботи на даній посаді із зазначенням його функціональних обов'язків та компетентностей.

Проєкт компетентностей охоплював і третій сектор (вищі народні школи, освітні та неурядові організації тощо). Місцеві асоціації освіти дорослих керуються національною асоціацією освіти дорослих (Folkeuniversitetet) та освітньою асоціацією робочих, які, перш за все, зацікавлені у проведенні різноманітних навчальних курсів. 22 асоціації освіти дорослих одержують державну підтримку для проведення освітніх курсів. Понад 700 тис. дорослих щорічно беруть участь у таких курсах. З них 24 тис. відвідують курси, які надають старшу середню освіту, і 48 тис. дорослих – курси, які відповідають рівню університету і університетського коледжу. Така активність третього сектору спонукала до здійснення восьми проєктів ратифікації та розробки паспорту

компетентності. На відміну від секторів освіти і ринку праці, методи та інструменти ратифікації базуються на самооцінці та самодекларації компетентностей з мінімальною задієністю експертів. Тут широко використовуються інтернет-ресурси, які надають інформацію у межах своїх організацій. Тобто людина самостійно складає своє резюме та описує набуті компетентності. Деякі організації третього сектору використовують для визнання такої інструмент, як «Документ особистісних компетентностей», що являє собою опис та документацію компетентностей, які базуються на самооцінці. Його основна мета – стимулювання учасників до визначення та позначення знань та компетентностей, які ті набули у неформальній освіті. Окрім цього – укріплення впевненості в собі, полегшення доступу до освітніх курсів формальної освіти. Також вважається, що таке визнання призведе до самоусвідомлення, самовивчення, самооцінки, що корисно і важливо для розвитку кар'єри людини та її життя в соціумі. Іншою метою є акцентування на компетентностях, які були набуті у третьому секторі для того, щоб вони були прийняті до уваги у системі освіти та на ринку праці (*Realkompetanseprosjektet*, 2002).

Аналіз наукової літератури та законодавчих документів показав, що при описі компетентностей у «Документі особистісних компетентностей» частіше використовують слова, які відображують сутність компетентностей, набутих у третьому секторі: незалежність та самодисципліна, співпраця, здатність відобразити ідеї у словах, навички ІТ, навички із збереження навколишнього середовища, мовні та соціальні навички, організаторські та комунікативні навички, навички у вирішенні проблем та навички роботи в команді. Після закінчення експериментальної програми (2002) Міністерство освіти підтвердило її ефективність та визначило як постійну національну програму визнання результатів неформальної та інформальної освіти, зазначаючи водночас необхідність її вдосконалення. Як і в інших скандинавських країнах, у Норвегії визнання відбувається за співпраці органів освіти, бізнес-партнерів та недержавного сектора.

Таким чином, процедура визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих Норвегії є досить продуманою

національною системою, яка охоплює різні сектори: освіту, ринок праці, третій сектор. Сьогодні робітники можуть отримати паспорт компетентності від працедавця, а у третьому секторі – документ особистісних компетентностей.

Порівняно з Норвегією, Швеція тільки розпочала складний процес підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих. Поняття «визнання» було введено лише у 1996 р. у зв'язку з масштабною ініціативою з освіти дорослих (Kunskapslyftet) (1997-2002) (CEDEFOP, 2003). В урядових документах наголошувалося на тому, що необхідно створити відповідну прозору методологію визнання, посилити регіональну співпрацю та відповідальність соціальних партнерів (бізнесу, університетів, муніципалітетів). Відповідно до цього Міністерство освіти розробило певні рекомендації та створило у 2004 р. агентство з визнання результатів неформальної та інформальної освіти (Valideringsdelegationen), метою якого став розвиток системи «валідного портфоліо» та розподіл відповідальності при визнанні результатів неформальної та інформальної освіти між освітньою системою, державою та бізнесом. Агентство підтримує тісний зв'язок з Національним центром гнучкого навчання, який також опікується визнанням. Ними відкриті центри визнання на регіональному та муніципальному рівнях, координуються різноманітні проекти (CEDEFOP, 2014).

«Kunskapslyftet» (1997) був першою ініціативою в галузі визнання результатів неформальної та інформальної освіти, яку підтримало 67% муніципалітетів Швеції, і саме вона проклала шлях до багатьох проектів, що здійснюються сьогодні. Одним із них є проект, що здійснюється з 2002 р. в центрі ратифікації Гетеборгу, який пропонує визнання за такими напрямками: здоров'я (помічник медсестри); будівництво (каменярь, робітник, столяр); технологія і виробництво (зварник, електрик); бізнес (менеджер). Процес ратифікації включає три кроки: 1) вивчення професійного досвіду; 2) впродовж тижня знання та компетентності людини оцінюються незалежним експертом; 3) людина виконує завдання, що вимагає тієї компетентності, яку він хоче підтвердити під наглядом експерта і викладача.

Процес визнання триває від одного до восьми тижнів залежно від сектору (CEDEFOP, 2015). Цікавим є проєкт визнання (Valideringsprojektet) (2004), який здійснюється у Стокгольмі, охоплює 30 муніципалітетів та спрямований на підтвердження попередніх набутих знань та навичок у безробітних. Проєкт складається з двох етапів. На першому етапі учасникам пропонується за допомогою експертів здійснити самооцінку знань, умінь та навичок, які були попередньо набуті; ідентифікувати бажану роботу; потім визначають навички, необхідні для її виконання; передбачено відвідування місцевого професійного освітнього закладу (1-2 дні) з метою аналізу та реалістичної оцінки своїх навичок. На другому етапі учасникам надається робоче місце за обраною спеціальністю з метою оцінки навичок на практиці. Наприкінці проєкту учасники одержують два дипломи: один диплом характеризує навички, якими володіє учасник, а у другому дипломі зазначені ті, які потребують подальшого розвитку. Проєкт активно підтримується роботодавцями, оскільки дає їм можливість більш повно задовольняти свої вимоги до компетентностей майбутніх робітників певної професії, а також безробітними, оскільки надає їм чітку інформацію стосовно розвитку необхідних навичок. Даний проєкт уже засвідчив свою ефективність: після участі в ньому понад 50% учасників знаходять місце роботи (Andersson, Fejes, & Ahn, 2011).

На нашу думку, перспективним є проєкт «Будинок знань» (Kunskapshusen), який активно залучає до процесу визнання соціальних партнерів від промисловості, громади, освітніх закладів, а саме освітню асоціацію робітників, Сканію, профспілку робітників металургії та державний заклад, який опікується професійною підготовкою (Lernia) (*Project «The Houses of Knowledge»*, 2003). З листопада 2003 р. за цим проєктом пропонується зварникам підтвердити свою кваліфікацію та одержати одне з трьох свідоцтв (зелене, синє, чорне), вид якого залежить від попереднього досвіду. Головною відмінністю проєкту є його коротка тривалість, що стало можливим через залучення індустріальних компаній. Учасникам пропонується тест, який складається з двох блоків: теоретичного (14 питань) та практичного (3 питання). Ця програма

довела свою ефективність і планується її поширення на інші спеціальності.

Таким чином, аналіз освітньої політики стосовно визнання результатів неформальної освіти у скандинавських країнах показав їх подібність та відмінність. Їх спільною характеристикою є відкритість, прагнення до змін та вдосконалення, що зумовлюється, на нашу думку, традиціями фолкеоплюсінгу, усвідомленням цінності освіти, яка має місце поза формальною освітою, активність соціальних партнерів, які залучаються до цих процесів, наприклад, до розробки принципів та механізмів, тоді як Міністерство освіти відповідає за загальну стратегію визнання. Водночас більш схожими системами визнання характеризуються Норвегія і Данія, які мають досить тривалу історію становлення (50-60 роки ХХ ст.) порівняно зі Швецією (1996) (Огієнко, 2009).

Якщо поточним викликом шведського визнання результатів неформальної та інформальної освіти здебільшого слугує досвід роботи, то Норвегія та Данія мають досить розвинену систему, яка охоплює різні сектори суспільства. Якщо у Швеції використовується дивергентний підхід, за яким підтвердження та визнання є більш відкритим процесом, спрямованим не тільки на одержання документа, який відповідає формальній освіті, то у Данії і Норвегії воно носить конвергентний характер, що виражається в інтеграції знань, отриманих у формальній і неформальній освіті.

Для скандинавських країн характерним є акцентування на визнанні як на засобі індивідуалізації навчання, що дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії, розробляти навчальні програми з урахуванням результатів визнання. Якщо основним для визнання у секторі освіти є попередня освіта, то для сектору ринку праці головним є професійний досвід, тривалість робочого стажу та оцінка його відповідності вимогам ринку праці. Найменш розробленою у всіх скандинавських країнах є система визнання компетентностей у третьому секторі. Це дуже складна проблема, оскільки необхідно знайти інструменти вимірювання особистісного розвитку, культурної та соціальної компетентності, засоби їх підтвердження. Крім того, у скандинавських країнах сформувалося особливе, довірливе та шанобливе ставлення до компетентно-



стей, набутих у цьому секторі, які навіть не потребують документального підтвердження (Огієнко, 2009).

Узагальнюючи підходи та методи визнання результатів неформальної освіти у скандинавських країнах, визначимо провідні: тести та експертизи; декларативні методи, які базуються на особистісної ідентифікації людьми своїх знань; метод портфоліо, при якому використовуються усі документальні підтвердження знань та навичок за тривалий період; спостереження, за яким одержується підтвердження компетентності людини під час виконання певної роботи; моделювання ситуації, коли претендент опиняється у спеціально створених ситуаціях для оцінки його компетентностей.

Визнання результатів неформальної та інформальної освіти у скандинавських країнах передбачає: управління та пояснення (освітні заклади мають надавати інформацію); комплект документів – наприклад, лист від працедавця, паспорт компетентності, документ про участь у семінарі, ліберальній освіті, волонтерській діяльності тощо; оцінка компетентності – тобто розгляд документів, структуровані інтерв'ю, спостереження, аналіз практичної ситуації тощо. Після оцінки компетентності у секторі освіти може бути надано: підтвердження кваліфікації для навчання за певною програмою, рівнем освіти; скорочення термінів навчання; підтвердження компетентностей відносно частини програми, повної програми або рівня освіти (Огієнко, 2009а).

На думку Е. Мічелсона (Michelson, & Mandell, 2004), валідація результатів неформальної освіти дорослих дозволяє задіяти особистісний і професійний досвід людини як у процес навчання дорослої людини, так і для кар'єрного зростання. Наприклад, кожен американський студент повинен засвоїти 124 академічні кредити для того, щоб набути ступінь бакалавра. Один академічний кредит відповідає 15 навчальним годинам. У більшості коледжів максимум годин, які можуть зарахувати через RPL складає 30 кредитів (Романовський, О.О., & Романовська, Ю.Ю., 2009). Причому, навчальні заклади за результатами валідації можуть здійснювати трансфер в академічні чи спеціальні (додаткові для полегшення засвоєння навчального курсу), модулі навчальної програми. Відповідно до статистичних даних, здебільшого, кредити PLA для



подальшого навчання отримують майбутні соціальні працівники, вчителі, працівники сфери послуг (Wihak, 2011).

Оскільки у США система освіти відрізняється високою децентралізацією управління, то й процес валідації результатів неформальної освіти є децентралізованим і на рівні штатів і навчальних закладів розробляється її законодавче і методичне забезпечення. Наприклад, у штаті Колорадо законодавчо підтримано те, що кожний навчальний заклад вищої освіти повинен розробити і представити програму щодо надання академічного кредиту на попередня навчання. У штаті Вашингтон створюється спеціальна комісія для визначення освітньої політики штату щодо надання академічного кредиту за набуті знання, уміння і навички на робочому місці, військових силах, навчанні у коледжі, у неформальних програмах навчання тощо (Day, 2013). Водночас університети і коледжі можуть пропонувати свої підходи у реалізації освітніх ініціатив штату щодо валідації результатів неформальної освіти. Наприклад, у навчальних закладах штату Міннесота розроблено стратегію валідації результатів неформальної освіти, за якої «кожен коледж і університет повинен надати студентам можливість валідації попереднього досвіду, розробивши відповідні процедури для надання кредиту (Procedure 3.35.1 Credit for Prior Learning) (CenterforContinuingEducationinMississippiStateUniversity, nd).

Для досягнення і забезпечення ефективності і якості валідації результатів неформальної освіти дорослих більшість штатів розглядає її як складову освітньої політики «освіта шириною в життя». Так, в законі про безперервну освіту штату Колорадо наголошується на тому, що «освіта впродовж життя поряд із професійним і особистісним розвитком людини повинна передбачати визнання попереднього навчання і професійного досвіду з метою його трансферу в академічний кредит навчальної програми закладу» (LearninginInformalandFormalEnvironmentsCenter, nd). Наші дослідження засвідчили, що такі штати, як Вашингтон, Теннессі, Пенсільванія, Вермонт мають подібні законодавчі підходи щодо валідації результатів неформальної освіти дорослих, зокрема, ними був прийнятий закон, який вимагає створення робочої групи

для проведення процедури оцінки і визнання попереднього навчання і досвіду і трансферу його в академічний кредит.

Доречною є думка дослідників щодо чинників, які визначають ефективність процесу валідації результатів неформальної освіти дорослих. Поряд із фактором законодавчої підтримки ініціатив, важливим вбачаються такі, як: партнерство і консультування; наявність достатнього фінансування і людських ресурсів; розробка чітких орієнтирів для процедури валідації; розробка методик та процедур, що базуються на досвіді; забезпечення якості, моніторингу і оцінки для гарантії справедливості та створення атмосфери довіри; взаємонавчання та обмін досвідом (European Commission, 2009).

Узагальнення результатів наукових розвідок дозволило констатувати: якщо для подальшого навчання дорослої людини при валідації результатів неформальної освіти особливу увагу приділяють попередньо набутих знанням, то для ринку праці домінуючим є професійний досвід дорослої людини, стаж тощо. Валідація результатів неформальної освіти дорослих у США здійснюється за допомогою різних методів і процедур, що залежить від уподобань штату, коледжу, інституту. Проте можна виокремити певний алгоритм її здійснення, що містить шість кроків: консультування з метою попереднього оцінювання; здійснення самооцінки та ідентифікації попередньо набутих знань, умінь і навичок у неформальній освіті; розробка індивідуального плану оцінювання; ідентифікація результатів неформальної освіти дорослих відповідно з освітніми стандартами певного навчального закладу; видача сертифікату з вказаними набутих дорослою людиною компетенцій; пропозиції щодо надання кредиту PLA у конкретному навчальному закладі; аналіз зауважень і пропозицій від того, хто проходив PLA та можливість апеляції його результатів (Werquin, 2010).

Розглянемо деякі механізми валідації неформальної освіти дорослих, які використовують у США, серед яких Кредитна система – ACE credit system та програма CLEP.

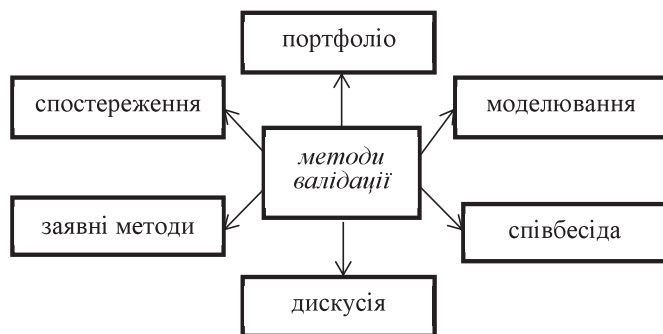
Кредитна система (ACE credit system), за якою здійснюється програма – КРЕДИТ (College Credit Recommendation Service – CREDIT) (American Council on Education, 2003), є гнучкою модуль-

ною системою, що орієнтована на кінцевий результат і відкрита для всіх форм і місць проведення навчання. Особливо важливою вона є для ринку праці. Її впровадження дало новий імпульс у розвитку неформальної освіти дорослих у США, що пов'язано з розвитком системи обліку освітніх кредитів. Кредитна система передбачає певні кроки. Спочатку оцінюються набуті дорослою людиною знання, уміння і навички за допомогою розроблених методик і критеріїв чи з використанням традиційних: різноманітні тести (альтернативні, множинного і перехресного вибору, вибору правильних тверджень, з розширеною відповіддю тощо), інтерв'ю, обговорення проблем (робота в групі), рольові і ділові ігри, самооцінка своєї попередньої освітньої діяльності тощо.

Другий крок – з'ясування відповідності наявних компетенцій академічному кредиту того чи іншого коледжу, який входить до бази кредитної системи Американської Ради з освіти (ACE credit system) – КРЕДИТ (College Credit Recommendation Service – CREDIT). КРЕДИТ – національний лідер з оцінки результатів неформальної освіти. Система охоплює більш, ніж 35 тисяч оцінених навчальних програм, які представлені різними провайдерами неформальної освіти і визначена їх відповідність академічному кредиту у конкретному навчальному закладі (коледжі) (Dyson, & Keating, 2010). Програма CLEP (College Level Examination Program). Програма CLEP дає можливість продемонструвати відповідність освітніх досягнень дорослої людини рівню коледжу завдяки допуску до іспиту. Майже 2 900 американських коледжів надають можливість пройти тест CLEP. Успішне проходження тесту дозволяє скоротити термін навчання у коледжі чи підтвердити відповідні компетентності для ринку праці.

Аналіз американської практики валідації результатів неформальної освіти дорослих дозволив визначити основні методи її здійснення. Так, поряд з традиційними методами оцінювання знань: тестування, екзамен, використовуються: дискусії, за допомогою яких той, хто проходить валідацію, може продемонструвати глибину своїх знань, підготовки, наявність комунікаційних і соціальних навичок тощо; так звані, заявні методи, в основі яких лежить самооцінка кандидатами своїх професійних і осо-

бистісних компетенцій за спеціально розробленими критеріями. Важливою складовою самооцінки є критична рефлексія. Сформованість заявлених компетенцій, зазвичай, підтверджується третьою стороною; співбесіда, яка проводиться тоді, коли необхідна суб'єктивна оцінка. Зазвичай, супроводжується використанням інших методів (експертних пояснень тощо); спостереження, яке дозволяє впевнитися у сформованості компетентностей при виконанні певних практичних завдань; моделювання ситуації, що наближена до реальної для вияву кандидатом реальних компетенцій; портфоліо – портфель індивідуальних освітніх досягнень (Leiste, & Jensen, 2011).



*Рис. 4.2.1. Методи валідації результатів неформальної освіти дорослих у США*

Особливе місце у валідації результатів неформальної освіти дорослих займає метод портфоліо. Вважається, що саме портфоліо (від англ. Portfolio – портфель чи папка з документами), є тим дієвим методом, за допомогою якого досягається більш об'єктивна характеристика набутих дорослою людиною компетенцій у неформальній освіті (Марченко, 2009).

Як свідчать проаналізовані нами джерела, у визначенні поняття «портфоліо» розкриваються його три аспекти: портфоліо як форма представлення результатів діяльності того, хто навчався (портфоліо накопичувального типу), портфоліо як спосіб рефлексійного виокремлення і оформлення тим, хто навчався, процесу і

результатів навчально-професійної діяльності (портфоліо рефлексійного типу), портфоліо як засіб організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу (портфоліо – процес) (Кэзуулайнен, 2007). Х. Баретт вважає, що доцільно виділяти два види портфоліо, які використовуються для валідації результатів попереднього навчання: портфоліо, який створюється для здобуття академічних кредитів, а також сертифікатів і здатен стати візитівкою особистісного і професійного потенціалу кандидата; тематичні портфоліо-власність, які містять нароби кандидата: картини, вірші, проекти тощо (Barrett, & Carney, 2005). Отже, портфоліо того, хто приймає участь у валідації результатів неформальної освіти дорослих може представляти собою: вид цілеспрямованого оцінювання та самооцінювання навчальних досягнень; колекцію робіт, у якій простежуються прогрес людини у навчанні, своєї професії у порівнянні з попередніми роботами; папку, у якій зібрано певні документи, фотографії тощо, що слугує підтвердженням набутих знань і досвіду; антологія робіт, що демонструє особисту участь дорослої людини у підборі робіт, а також їхній самоаналіз; відео із записами презентацій; різноманітні доповіді, тези, есе з письмовими анотаціями до них колегами чи викладачами кандидата; результати письмових тестів (Michelson, & Mandell, 2014).

Оскільки складання портфоліо є дуже складним та відповідальним процесом, університетами пропонуються короткі курси, на яких вчать складати портфоліо. Так, наприклад, в університеті Капелла (штат Мінесота) та Регіс університеті (штат Колорадо) запрошують на короткотривалі курси (3 кредити) (portfolio learning program), на яких вчать ідентифікувати, оцінювати свої навчальні і трудові досягнення; підвищують мотивацію і впевненість у собі і своїх здобутках; допомагають розробити план кар'єри, створити і наповнити портфоліо тощо (Огієнко, & Терьохіна, 2019).

Валідація результатів неформальної освіти дорослих є досить складним і відповідальним процесом як для того дорослого, який є його безпосереднім учасником, так і для коледжу, університету та організацій, які створюють умови і визначають критерії оцінки. Тому, на думку Е. Мічелсон (Michelson, & Mandell, 2014), є надзвичайно важливим дотримуватися принципів валідації результа-

тів неформальної освіти. Наші розвідки показують, що розробці принципів валідації результатів неформальної освіти приділяється велика увага як у Європі, так і США. Більш обґрунтованим і доцільним виявляється об'єднання їх у шість блоків: цілі валідації, які можуть бути як формативними (підтримка процесу навчання, який продовжується), так і сумативними (спрямованість на одержання сертифікату); права індивідууму, які орієнтовані на потреби дорослого. Звідси, валідація повинна відбуватися добровільно, бути прозорою і справедливою, ґрунтуватися на соціальному діалогові, гарантувати захист особистих даних, мати механізми апеляції результатів; відповідальність закладів та організацій: валідація повинна здійснюватися з урахуванням прав дорослої людини на збереження конфіденційності, необхідно надати людині консультаційні, юридичні, практичні і інформаційні послуги і інструменти; створити сприятливі умови для її проведення; довіра і надійність є важливим принципом і умовою успішного здійснення валідації і передбачає прозорість процедури (відкритість, однозначність, ясність), прозорість критеріїв (чіткість вимог, однозначність відповідей, ясність критеріїв), доступність інформації (простота і зрозумілість, однозначність); неупередженість, яка є суттєвим принципом і ознакою валідації (чесні експерти, достовірні результати); достовірність і легітимність, основою якої є залучення всіх зацікавлених, але безпристрасних сторін у процес валідації результатів неформальної освіти (Огієнко, & Терьохіна, 2019; Терьохіна, 2015).

У відповідності з означеними принципами у північноамериканському освітньому просторі розроблено рекомендації щодо здійснення процедури валідації неформальної освіти дорослих: валідація повинна бути доступною і прозорою, справедливою і неупередженою, чесною і ефективною; валідації підлягають знання, уміння і навички, що набуті як у процесі навчання або досвіду; необхідно надавати повну інформацію щодо критеріїв і методів оцінювання, які мають бути погоджені з усіма зацікавленими сторонами; необхідно проводити консультування і підготовку кандидатів до валідації; необхідно пропонувати альтернативні способи проходження валідації; кредити та сертифікати, що одержані

в результаті валідації, повинні бути відповідними і еквівалентними тим, що видаються після закінчення навчальних закладів формальної освіти; валідація здійснюється на добровільній основі; надавати можливість подання апеляції у випадку незгоди кандидата з результатами валідації (Day, 2013).

Отже, вдосконалення процедури валідації результатів неформальної освіти дорослих у розвинених країнах є одним з ключових напрямків розвитку освіти дорослих. Необхідно наголосити на динамічних змінах і пошуку нових підходів до її здійснення, які ґрунтуються на прагненні задовольнити освітні потреби дорослих, розширити доступ до освіти. Валідація результатів неформальної освіти дорослих у розвинених країнах здійснюється у таких аспектах: валідація результатів навчання, які отримані як у процесі формального, так і неформального і інформального навчання; валідація знань і кваліфікацій, що набуті на робочому місці; валідація навичок і знань, що набуті у процесі участі у волонтерських, робочих та інших організаціях і суспільних рухах. При цьому особлива увага приділяється валідації результатів неформальної освіти дорослих людей, які прагнуть інтегруватися у суспільство, на ринок праці, в систему освіти, зокрема, безробітні, мігранти, люди з низьким рівнем освіти та ін. Ці стратегічні напрями валідації неформальної освіти дорослих свідчать про її важливу роль для розвитку економіки і суспільства в цілому, соціальної інтеграції людини і її професійної мобільності, реалізації концепції освіти впродовж життя, відповідності основній характеристикі розвинених країн як країн рівних можливостей, демократії, справедливості і свободи.

#### **4.3. Тенденцій розвитку освіти дорослих у розвинених зарубіжних країнах наприкінці XX – початку XXI ст.**

Освіта дорослих як одна із пріоритетних галузей систем освіти у розвинених країнах світу характеризується інтенсивним рівнем розвитку. Така увага до цієї галузі засвідчує все більше усвідомлення її ролі у забезпеченні конкурентоспроможності країни, ефективності діяльності сучасного суспільства, саморозвитку та самореалізації особистості. Освіта дорослих стає все більш спря-

мованою на задоволення вимог держави, суспільства, особистості у контексті задоволення їх інтересів та потреб. набуває неперервного характеру.

Оскільки освіта дорослих є частиною складної системи освіти, то основні тенденції її розвитку визначаються особливостями розвитку системи освіти взагалі. Нові ринкові реалії, що виникли в умовах глобальної економіки, спричиняють зміни в усіх складових системи освіти. Розвиток технологій має визначальний вплив на розвиток освіти. Інтелектуальний капітал і людський капітал як його складова стають ключовим чинником конкурентоспроможності держави, а отже, їхній розвиток, відповідно до швидкозмінних вимог часу, набуває пріоритетного значення. Аналіз наукових розвідок дав змогу виявити тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу, виходячи з того, що тенденції (від лат. - прагну, пряму) визначають напрям розвитку та «реалізуються в суперечливій взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування, розвитку освітньої сфери, з одного боку, та зовнішніх факторів внаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем – з іншого».

У логіці нашого дослідження необхідно розкрити сутність і зміст поняття «тенденції». Зауважимо, що у науковій літературі немає одноставного його визначення. Під терміном «тенденція» розуміють: 1) рух або розвиток тієї чи тієї матерії у визначеному напрямі; 2) окремий напрям руху або розвитку досліджуваної матерії; 3) у загальному вигляді одночасно як розвиток досліджуваної матерії у цілому «у тому чи тому напрямі» і як окремий напрям її розвитку (Марченко, 2015).

У Словнику української мови «тенденція» (нім. Tendez від лат. Tendere) тлумачиться як «напрямок руху чи розвитку чого-небудь» або як «спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь» (Білодід, Бурячок, & Гнатюк, 1979, с. 72). Множинність розуміння й тлумачення терміну «тенденція» ускладнює його використання, проте, як свідчить практика здійснення наукових досліджень, учені використовують стале і найпопулярніше смислове значення терміну або формулюють власне уявлення про сутність та зміст досліджуваного явища. Зактуалізу-



емо на тому, що під час розгляду тенденцій розвитку досліджуваного явища теоретично і методологічно важливим є комплексний підхід та аналіз їх різних сторін і проявів (Марченко, 2015).

Необхідно зауважити, що об'єктивні й суб'єктивні чинники, котрі зумовлюють процес виникнення й еволюції тенденцій певного явища, одночасно можуть виступати в якості критеріїв класифікації тенденцій, зокрема,

- за просторовим або масштабним параметром:
  - 1) локальних, що виникають і виявляються в межах національних освітніх систем;
  - 2) регіональних, характерних в межах регіональних утворень;
  - 3) глобальних, що виникають і функціонують на глобальному рівні;
- за фазами розвитку:
  - 1) такі, що зароджуються й формуються;
  - 2) сформовані;
  - 3) завершені: зникаючі або ті, що трансформуються у закономірності;
- за параметром тривалості:
  - 1) короткострокові;
  - 2) довгострокові;
- за параметром сутності: такі, що розкривають теоретичні або практичні аспекти (Гаркуша, 2014).

Розрізняють також інші види тенденцій: 1) фундаментальні і специфічні з характерними ознаками; 2) системоутворюючі, що сприяють зміцненню системи, і системоруйнівні; 3) розвитку системи в цілому і розвитку її окремих складових компонентів; 4) консервативні, що спрямовані на збереження застарілих принципів функціонування явища, і прогресивні, спрямовані на його оновлення та розвиток; 5) відцентрові і доцентрові, що виникають у процесі взаємозв'язку і взаємодії регіональних утворень як підсистем міжнародних відносин з їх спільною системою, котрі створюють проблему оптимального поєднання глобального і регіонального суміщення регіоналізму з універсалізмом (Марченко, 2015, с. 5).

Під тенденцією в освіті Є.П. Белозерцев розуміє переважаючий напрям її розвитку, основою якого служать положення про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, стихійного і свідомого в соціально-педагогічних процесах, про протиріччя як джерела розвитку системи освіти (Белозерцев, 2004, с. 476). На думку І.Ф. Ісаєва (2002), тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, тобто деякий «зв'язок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних об'єктивних умов може перейти в категорію закономірностей» (с. 83).

Зважаючи на зазначені визначення, пояснення дефініції «закономірність» може бути таким: «стійкі причинно-наслідкові зв'язки між явищами і процесами, станами і властивостями, що склалися під впливом певних умов». На основі узагальнення результатів наукового пошуку нами виявлено основні закономірності розвитку освіти дорослих у розвинених країнах, зокрема: 1) зумовленість розвитку освіти дорослих розвинених країн єдністю історичних, соціально-економічних, суспільно-політичних, соціокультурних перетворень у суспільстві та динамікою освітніх потреб дорослих, ринку праці, суспільства і національної держави; 2) зумовленість інноваційних трансформацій і реформування систем освіти дорослих конвергентними і когерентними тенденціями у світовому освітньому просторі та гармонійним поєднанням глобального і локального контекстів; 3) закономірність активізації впливу освіти дорослих на суспільний розвиток через її соціальну й економічну спрямованість; 4) закономірність залежності цілей і структури системи освіти дорослих від освітніх потреб дорослої людини, ринку праці, світового ринку освітніх послуг, суспільства і держави; 5) закономірність спрямовуючого впливу державного й недержавного секторів, міжнародних організацій.

Здійснений аналіз визначень феномена «тенденція» уможливив розуміння сутності категорії «тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах» як спрямованості державної політики цих країн й об'єктивної реальності функціонування їхніх систем освіти дорослих, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи

розвитку освіти дорослих у локальному, регіональному та світовому освітньому просторі.

Вивчення тенденцій, характерних для розвитку освіти дорослих, уможливило усвідомлення їхньої відмінності за різними параметрами, а саме: тривалістю, змістом, фазами розвитку. Таким чином, вважаємо за необхідне класифікувати тенденції розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності (рис. 4.3.1) (Авшенюк, 2015).



Рис. 4.3.1. Класифікація тенденцій розвитку освіти дорослих (Авшенюк, 2015)

Розкриємо представлену класифікацію детальніше.

До глобальних тенденцій відносяться такі, що виявляються у багатьох країнах світу з різних регіонів і поширюються у світовому масштабі, виникнення таких тенденцій пов'язане зі спільною соціально-економічною затребуваністю трансформацій в системах освіти дорослих. Ними є: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, інформатизація, мультикультурність, неперервність. Зауважимо, що світові тенденції розвитку освіти дорослих слугують орієнтиром для розвитку освіти дорослих у розвинених країнах. Вони відображаються у спрямованості реформування освіти дорослих на основі вивчення зарубіжного досвіду, створенні профільних міжнародних об'єднань з метою розвитку відповідального соціального партнерства, когерентності систем освіти дорослих

у формуванні світового освітнього простору та навчальних програм з огляду на глобальний ринок праці (Авшенюк, 2015). Глобальні тенденції виступають деякою даністю, яку не можна ігнорувати, а необхідно приймати і відповідним чином на неї реагувати. Їх урахування знаходить відображення у спрямованості освітніх реформ, вивченні та запровадженні зарубіжного досвіду, активному членстві в міжнародних організаціях (ЮНЕСКО, ЄС та ін.), асоціаціях освіти дорослих (EAEA, ISCAE, NERA та ін.), програмах і проєктах (GRUNDTVIG, SOCRATES, TEMPUS та ін.), розвитку міжнародного соціального партнерства, узгодженості навчальних програм для дорослих з огляду на міжнародний ринок праці, створенні освітнього простору освіти дорослих.

До регіональних тенденцій зараховують такі, що характерні для декількох країн в одному геополітичному, геокультурному чи географічно-адміністративному регіоні. наприклад, створення скандинавського освітнього простору та відокремлення феномену скандинавської освіти дорослих. До регіональних тенденцій відносимо тенденцію конвергенції, яка уможливує, з одного боку, створення єдиного освітнього простору освіти дорослих цих країн, а з іншого – розроблення механізмів збереження національної специфічності й ідентичності, оптимально гармонізувавши глобальні тенденції з національними потребами і соціокультурною своєрідністю для забезпечення конкурентоспроможності локальних систем освіти дорослих та реплікації / ретрансляції їх ефективних практик на території інших країн і регіонів. Наступною регіональною тенденцією є тенденція культурної гібридизації, що полягає у поглибленні культурної й цивілізаційної інтеграції, взаємопроникненні та взаємозбагаченні в межах регіонального соціального простору та тенденція когерентності – взаємодоповнюваності, гармонійної узгодженості.

До національних тенденцій відносимо такі, що виникають у межах однієї країни і, як правило, не співпадають з тенденціями розвитку освіти дорослих в інших країнах, що зумовлено внутрішньополітичною спрямованістю держави та національними особливостями країни. Такими тенденціями розвитку освіти дорослих у розвинених країнах, на нашу думку, є: тенденція формування на-

ціональної стратегії розвитку освіти дорослих, освітньої політики надання освітніх послуг і практики забезпечення їх якості; тенденція неперервного реформування освіти дорослих, яка забезпечує випереджальний характер розвитку: постійно пропонуються та реалізуються різноманітні програми, ініціативи, реформи, удосконалюється законодавча база. Наприклад, особливо значущими в Данії є: 10-ти – крокова програма безперервної освіти, план дій «Найкраща освіта» з ініціативою «Гнучкість»; у Швеції – «Навчання дорослих і розвиток освіти дорослих», «Ініціатива з освіти дорослих», у Норвегії – «Реформи компетентності».

Довгострокові тенденції орієнтуються на тривалі докорінні трансформації системи освіти дорослих в цілому в межах зміни парадигми і вирішення складних концептуальних проблем. До таких тенденцій ми відносимо: тенденції соціокультурного виміру, зокрема гуманізації та демократизації, що визначають гуманоцентричну сутність освіти дорослих у її акцентуванні на забезпечення рівного доступу до освіти, спрямованість на розвиток дорослої людини впродовж усього життя, її максимальну адаптацію до потреб людини, створення сприятливих умов для самореалізації, соціалізації, життєвої активності та участі в розбудові громадянського демократичного суспільства; тенденцію соціальної спрямованості, що відображає максимальну адаптацію до освітніх потреб людини, сприяння її професійній і соціальній мобільності, міжкультурного розвитку, адаптації в соціумі, створення умов для активної участі у справах суспільства; тенденцію до культурної і цивілізаційної інтеграції, розвитку універсальних професійних і загальнолюдських норм; тенденцію демократичного характеру державної політики в галузі освіти дорослих, головним орієнтиром якої є людина, забезпечення її соціальної та професійної мобільності, демократичної громадянськості, соціальної мобільності.

Короткострокові тенденції – характеризуються нетривалим періодом існування і швидким завершенням з переходом у закономірності або зникненням. На нашу думку, до таких тенденцій можна віднести вплив освіти дорослих на реформування систем освіти розвинених країн з огляду на соціально-економічні чинни-

ки, насамперед, конкуренцію, лібералізацію, приватизацію, скорочення державного фінансування тощо.

До тенденцій, що зароджуються, можна віднести виникнення під впливом різних умов і чинників нових підходів, принципів і напрямів розвитку освіти дорослих, що ініційовані урядами країн, профільними міжнародними організаціями, діячами в галузі освіти, проте не отримали широкого розповсюдження і визнання. Сформованими тенденціями є такі, що підтримані провідними суб'єктами освіти дорослих як актуальні, пріоритетні зміни в системі освіти дорослих. До них можна віднести: утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики розвинених країн задля забезпечення національної безпеки. Завершені тенденції визначаються як такі, що пройшли певний шлях розвитку і завершуються внаслідок зміни умов та актуальності їх реалізації або трансформуються у закономірності.

До тенденцій, що класифікуються за сутністю, ми відносимо системоутворюючі, функціональні та прогностичні. Системоутворюючими є такі, що спрямовані на формування і зміцнення системи, зокрема: тенденція двостороннього розуміння освіти дорослих – як цінності і суспільного блага та як продукту надання послуг з орієнтацією на споживача; тенденція інституалізації освіти дорослих; тенденція якісного виміру освіти дорослих, що сприяє розробленню, запровадженню й моніторингу механізмів забезпечення якості освіти дорослих на глобальному, регіональному і національному рівнях; тенденція єдності формальної і неформальної освіти.

Функціональними тенденціями ми вважаємо такі: тенденції гнучкості й диверсифікації, що передбачають різноманітність типів провайдерів освіти дорослих (традиційні, альтернативні, корпоративні, приватні, комерційні), форм, методів навчання тощо. Так, відповідно до цілей, зумовлених різноманітними освітніми потребами, вибудовуються підсистеми формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих, з'являється розгалужена мережа освітніх закладів, форм освіти дорослих, розробляються освітні програми, відбирається зміст освіти, технології та методи навчання дорослої людини. У цьому контексті формується тен-

денція зміщення акценту від формальної до неформальної освіти дорослих, головним чином на робочому місці або в компанії, від традиційних видів освіти до дистанційних. Гнучкість і варіативність форм управління і фінансування позитивно впливає на ефективність і результативність освіти дорослих. Їх особливістю є поступовий перехід від централізації до децентралізації, яскраво виражений суспільно-державний характер управління, перехід від державного до приватного (залучення соціальних партнерів) фінансування; тенденцію професіоналізації, яка пов'язана із суттєвими зрушеннями на ринку праці, з кризою компетентності, пошуком альтернативних шляхів вирішення цієї проблеми, посиленням взаємозв'язку з ринком праці. У зв'язку із цим створюються пріоритетні умови (державне фінансування, мотиваційні механізми) для людей із низьким рівнем освіти і низько кваліфікованих, здійснюється інтеграція загальної освіти дорослих та освіти для ринку праці, встановлюється відповідність між набуттям професійних компетентностей і освітньою політикою стосовно освіти впродовж життя. Особливо необхідно підкреслити, що на професіоналізацію освіти дорослих впливають корпоративні структури, профспілки робітників, асоціації працедавців та поєднання централізації і децентралізації в управлінні; тенденцію розроблення механізмів визнання результатів неформальної й інформальної освіти, отриманої в межах освіти дорослих, яка сприяє відкритості, гнучкості й доступності; тенденцію віртуалізації освіти та формування відкритого освітнього середовища, які уможливають запровадження мережного методу організації навчання (коннективізму).

До прогностичних тенденцій відносимо такі, що спрямовані на визначення прогностичних напрямів поступу освіти дорослих: тенденція випереджального розвитку, яка виявляється у спрямованості освіти дорослих на майбутні виклики, орієнтації на перспективні потреби розвитку держави, суспільства, особистості; тенденція збереження привабливості ринку освітніх послуг розвинених країн; тенденція посилення різноманітності форм освіти дорослих за рахунок розвитку ІКТ; тенденція широкомасштабного проведення провідними міжнародними організаціями всес-

вітніх масових заходів з проблем розвитку освіти дорослих та дисемінації кращих практик; тенденція інтенсифікації наукових досліджень у галузі освіти дорослих з метою пошуку раціональних шляхів її удосконалення.

Виявлені тенденції визначають основні напрями у розвитку скандинавської освіти дорослих, взаємозв'язані та взаємозумовлені.

#### **4.4. Науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду з розвитку освіти дорослих в Україні**

Осмислення тенденцій розвитку освіти дорослих у світовому освітньому просторі уможливило формулювання рекомендацій щодо використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в модернізації системи освіти дорослих в Україні на державному, регіональному, місцевому рівнях, рівні провайдера за стратегічним, законодавчим, організаційно-управлінським, організаційно-андрагогічним напрями.

Зауважимо, що не всі ідеї з досвіду однієї країни можна застосувати в іншій, оскільки в освітньому просторі освіти дорослих розвинених країн більшість стратегічних напрямів уже реалізуються, в той час як для інших країн вони не набули першочергового значення через різні соціальні, економічні, освітні реалії та традиції. Ретельного осмислення потребують прогнозовані наслідки, оскільки у багатьох випадках не існує достатньої емпіричної й теоретичної дослідницької бази для успішного впровадження розроблених заходів. Проте, на нашу думку, краще скористатися корисними ідеями та уроками з досвіду інших країн, ніж шукати вигідні шляхи розвитку освіти дорослих в Україні методом спроб і помилок. Адже, як свідчить аналіз фактологічного матеріалу, різним країнам світу притаманні загальні напрями реформування освіти дорослих у контексті глобалізації та інтеграції, зокрема, щодо розроблення загальної стратегії освіти дорослих та її поступової оптимізації, посилення привабливості, розширення обсягу пропозиції освітніх послуг тощо (Авшенюк, 2016).



*Отже, на державному рівні необхідно:*

1. Визнати освіту дорослих як пріоритетну підсистему безперервної системи освіти, як стратегічний фактор соціального розвитку та конкурентоспроможності держави. Теза про пріоритетність освіти дорослих та її цінність, на жаль, тільки широко декларується в Україні і різко розбігається з реальністю. Зарубіжний досвід свідчить, що досягнення пріоритетності освіти дорослих та усвідомлення її як цінності носить ідеологічний характер, забезпечується формуванням у суспільній свідомості установок на освіту впродовж життя, що потребує інтеграції та взаємодії державних органів управління та неурядових організацій, залучення ЗМІ, релігії, культури. У розвинених країнах пріоритетність освіти дорослих співвідноситься з її доступністю та якістю, стимуляційними заходами як для дорослої людини, так і для працедавця (відпустка, гранти, дотації, податкові пільги тощо).
2. Необхідно поступово здійснювати інституалізацію галузі освіти дорослих з метою більш ефективної участі дорослих у вирішенні проблем соціально-економічного, політичного та культурного життя країни. Інституалізація освіти дорослих тісно пов'язана з неперервністю освіти дорослих, що передбачає надання можливостей дорослій людині рухатися як у вертикальному (часовому), так і в горизонтальному (просторовому) напрямках освітнього простору, створюючи умови для їх узгодженості та відповідності вимогам суспільства, яке швидко змінюється.
3. Розвивати міжнародне співробітництво в галузі освіти дорослих. Актуальність співробітництва зумовлена інтеграційними процесами в освіті, які відбуваються на європейському та світовому рівні, необхідністю вирішення подібних проблем.
4. Розробити концептуальні засади освіти дорослих з урахуванням національних особливостей, соціально зорієнтовані програми розвитку освіти дорослих, що становили б важливу складову програми розвитку освіти України та передбачали комплекс узгоджених заходів, спрямованих на розви-

ток відкритої та гнучкої системи освіти дорослих. Це буде сприяти розробці стратегії реформування освіти дорослих відповідно до вимог ринку праці та соціуму.

5. Розробити законодавчо-нормативну базу освіти дорослих, прийняти Закон «Про освіту дорослих», в якому затвердити визнання прав на освіту в будь-якому віці як одне з фундаментальних прав людини, визначити механізми забезпечення рівності в її набутті, державної підтримки навчальних закладів для дорослих, які потребують соціальної підтримки, надання освітньої відпустки і ратифікації результатів неформальної освіти тощо.
6. Особливу увагу приділити правовим нормам, що регулюють фінансування освіти дорослих, враховуючи різні механізми її здійснення (державна допомога, гранти, залучення бізнесових структур із зменшенням їх податкової завантаженості тощо), створювати організаційні та правові умови для залучення додаткових фінансових ресурсів.
7. Забезпечити державну підтримку програм і проєктів у галузі освіти дорослих, особливо закладам освіти та культури, які опікуються здійсненням неформальної освіти, визнаючи її як інструмент соціального партнерства, формування громадянської позиції людини.
8. Здійснювати освітню політику в галузі дорослих у напрямку інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

*На регіональному та місцевому рівнях необхідно:*

1. Сприяти розвитку соціального партнерства в освіті дорослих, між державою, бізнесом та освітніми провайдерами. Розвинутість соціального партнерства в освіті дорослих та його законодавче оформлення є гарним взірцем для України, а його розширення має, на нашу думку, вирішальне значення для розвитку української системи освіти дорослих у сучасній кризовій ситуації. Удосконалювати взаємозв'язки між ринком освітніх послуг та ринком праці. Як слушно пропонує Н. Ничкало, необхідно розробити регіональні програми розвитку людського капіталу, професійної підготовки виробничого персоналу з урахуванням сьогоденних

і перспективних потреб регіонального ринку праці в кадрах, а також розробляти і впроваджувати галузеві програми внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу, його професійного навчання, удосконалення і перенавчання на виробництві (Ничкало, 2015).

2. Формувати та розвивати гнучку, багаторівневу, диверсифікаційну структуру освіти дорослих, розгалужену мережу навчальних закладів з освіти дорослих, особливу увагу приділяючи підсистемі неформальної освіти дорослих, задіюючи для цього наявні ресурси (бібліотеки, школи, будинки культури тощо), відроджуючи раніше існуючі (народні університети, університети суспільних знань тощо) і створюючи нові – університети третього віку, українські вищі народні школи. Запозичення варті й навчальні гуртки для дорослих, які у складні часи політичної невизначеності можуть слугувати місцем «навчання демократії», формування демократичної громадянськості.
3. Створювати умови для посилення мотивації дорослих до навчання (відпустка, фінансування навчання тощо).
4. Забезпечувати гуманізацію освіти дорослих, наблизити її до освітніх потреб дорослих людей, ринку праці, громади, суспільства, держави. Це дозволить при розбудові регіональної системи освіти дорослих орієнтуватися на соціально у слові рієнтовану модель освіти дорослих, створюючи можливості для самореалізації та саморозвитку дорослої людини впродовж життя.
5. Сприяти відтворенню гармонізації та взаємозумовленості таких цілей освіти дорослих, як особиста участь, активна громадянськість, соціальне залучення, масовість та можливість працевлаштування, адаптованість. Це дасть можливість розглядати освіту дорослих як інструмент розбудови місцевої громади на демократичних засадах.
6. Проводити заходи, що спрямовані на пропаганду ідей освіти дорослих, самовдосконалення людини впродовж життя, розвитку «громади, що навчається».

7. Створювати консультаційні центри для розширення доступу дорослих до інформації про можливості освіти дорослих, особливо дорослим з обмеженими можливостями.

*На рівні провайдера освітніх послуг освіти дорослих необхідно:*

1. Посилити узгодженість змісту навчальних програм з інтересами та освітніми потребами дорослих учнів, розширювати змістове спрямування програм навчання дорослих, постійно оновлювати їх і приводити у відповідність до вимог ринку праці та дорослої людини.
2. Використовувати у процесі навчання андрагогічну модель навчання; впроваджувати інноваційні технології навчання, зокрема, цифрові технології; здійснювати оцінювання результатів навчання та його ефективності.
3. Надавати перевагу моделям самоспрямованого, емпіричного, трансформаційного навчання.
4. Посилювати персоналізацію освітніх траєкторій дорослих учнів.
5. Впроваджувати інноваційні технології навчання, у тому числі дистанційного навчання, мобільних, хмарних та технологій змішаного навчання.

Вважаємо, що узагальнений зарубіжний досвід розвитку освіти дорослих у розвинених країнах дозволить усвідомити необхідність розбудови системи освіти дорослих в Україні на основі гармонізації національних традицій та світових надбань з опорою на принципи демократизму та гуманізму.

## ПІСЛЯМОВА

У результаті аналізу систем освіти дорослих різних країн світу ми приходимо до висновку, що значне збільшення частки дорослого населення, яке бере участь у різних формах навчання в межах формальної системи освіти й поза її межами, підтверджує важливість зусиль з розвитку даної галузі державами, міжнародними і національними організаціями. У контексті старіння населення в розвинених країнах підвищена увага спрямована на потреби і можливості освіти для літніх людей, що призвело до розвитку нових напрямів освіти – університетів третього віку, які навчають пенсіонерів і дають їм можливість для подальшої пізнавальної діяльності та передачі знань і досвіду іншим. Все це свідчить про розширення меж працездатного населення, охопленого освітньою діяльністю. Освіта для дорослих є ключовим компонентом комплексної і всеосяжної системи навчання впродовж усього життя. Виявляється загальна тенденція до збільшення участі дорослих в різних формах підготовки і перепідготовки. Стабільною тенденцією розвитку освітньої політики сучасного суспільства стала співпраця промислових компаній і університетів в реалізації додаткових освітніх програм. У світі накопичений значний позитивний досвід у галузі теорії і практики освіти дорослих в якості підсистеми безперервної освіти впродовж життя. Різні форми навчання дорослих впродовж усього життя дозволяють їм не лише задовольняти свої потреби, а й зреалізувати себе в різних життєвих перспективах. Попри те, що існують значні відмінності між регіонами і країнами щодо доступу, змісту й політики в галузі освіти дорослих, зростає консенсус в розумінні сутності освіти дорослих, необхідності й важливості безперервного навчання і освіти в інтересах сталого розвитку суспільств.

Загальнення результатів дослідження розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу дає підстави зробити такі висновки:

У результаті термінологічного аналізу визначено та проаналізовано поняттєво- категоріальний апарат дослідження, базовими поняттями якого є «безперервна освіта», «освіта впродовж життя», «доросла людина», «освіта дорослих», «формальна освіта дорослих», «неформальна освіта дорослих», «професійний роз-

виток». У контексті нашого дослідження ми спираємося на визначення «освіти дорослих» як організованого освітнього процесу, складної багатофункціональної системи, відносно самостійного соціокультурного інституту, що має свій вектор розвитку і забезпечує випереджальний вплив на всі інші сфери (економіку, політику, науку, право, ідеологію, мораль); є важливим ресурсом і засобом узгодженого розвитку особистості й громадянського суспільства. Доведено, що освіта дорослих у зарубіжних країнах розвивається відповідно до зовнішніх (соціально-економічні, демографічні, соціокультурні, технологічні впливи) і внутрішніх (освітні інтереси, потреби дорослих) чинників. Проте, нерівномірність історичного, соціально-економічного, політичного, культурно-освітнього розвитку цих країн у просторі й часі призводить до несинхронності еволюції освіти дорослих, зумовлює її відмінності та особливості.

Дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу базується на інтеграції системного, синергетичного, цивілізаційного, парадигмального, аксіологічного, культурологічного й андрагогічного методологічних підходів, що дає можливість визначити її специфіку у різних соціокультурних умовах. Інтеграція методологічних підходів є провідною тенденцією в умовах багаторівневої методології, оскільки дозволяє дослідити розвиток та функціонування систем освіти дорослих у зарубіжних країнах, виявити їх зв'язок із соціумом, культурою та цінностями суспільства, обґрунтувати провідні тенденції. Феномен освіти дорослих вирізняється складністю та багатоаспектністю, що зумовлено міждисциплінарністю його теоретичних засад, які ґрунтуються на поєднанні теорій і концепцій філософських, педагогічних, психологічних, управлінських і економічних галузей науки. Наукове осмислення феномену освіти дорослих ґрунтується на: теорії конструктивізму (Е. фон Гласерфельд, Ж. Піаже, Дж. Дьюї); теорії людського капіталу (Т. Шульц, Г. Беккер., Х. Боуен, М. Блауг, Ф. Махлуп, А. Сміт); теорії управління людськими ресурсами (П. Друкер), теорії стилів навчання та теорії емпіричного навчання (Д. Колба); теорії соціального навчання (Н. Міллер, Дж. Доллард, А. Бандура); теорії цільової орієнтації навчання (П. Кросс); теорії гуманістичного навчання (М. Ноулз); теорії андрагогіки (Е. Тор-

ндайк, Г. Соренсон, М. Ноулз); теорії розвивального навчання (Дж. Мезіроу, П. Фрейре, Л. Дальоз); теорії підсилення мотивації (Р. Ноу); теорій фірми (Р. Хант, Т. Базан); концепції організації, що навчається (П. Сенге, К. Аргіріс, Д. Шон); концепції управління знаннями (К. Вііг, Т. Дейвенпорт, І. Нонака, Х. Такеучі, Л. Прусак, Д. Харрінгтон, Ф. Воул) тощо.

З'ясовано, що у зарубіжних країнах до формування законодавчого забезпечення системи освіти дорослих застосовують два підходи: перший – базується на цілісному підході, тобто існують окремі закони й акти про освіту дорослих (Австрія, Греція, Норвегія, Фінляндія, США, Угорщина); другий – на, так званому, дифузійному підході, тобто передбачає представлення різних аспектів освіти дорослих в освітньому законодавстві країни, з вирішенням окремих законів стосовно регулювання конкретної освітньої практики (Австралія, Данія, Китай, Південна Корея, Польща, Швеція). Аналіз нормативно-правової бази освіти дорослих засвідчив її постійне оновлення; посилення децентралізаційних впливів; використання демократичної моделі розроблення й реалізації освітньої політики «знизу-вгору»; акцентування на її прозорості та соціальному партнерстві (громадські/професійні організації, асоціації, бізнес, держава).

Встановлено, що організаційно-педагогічні особливості освіти дорослих, зокрема, щодо професійного розвитку різних категорій дорослого населення, у досліджуваних країнах зумовлені взаємопроникненням та взаємозв'язком структурних, змістових і процесуальних її складових. Визначено й проаналізовано ефективні моделі професійного розвитку дорослих, зокрема: модель спільного навчання; модель віртуального бенчмаркінгу на основі критеріїв; змішана модель; модель заохочувальної нагороди; модель дефіциту, каскадна модель; модель коучінгу/менторства; модель спільноти, що навчається; модель практичного дослідження; трансформуюча модель тощо. Особливостями організаційної структури є диверсифікований характер та велика кількість провайдерів (локальні й регіональні центри освіти дорослих; традиційні, не/комерційні заклади освіти; організації волонтерів; культурно-просвітницькі інституції; релігійні установи тощо), які динамічно

реагують на потреби дорослих учнів та суспільства в цілому. Педагогічні особливості визначаються принципами формування змісту освіти дорослих: інтегративного узгодження, міждисциплінарності, практичної й розвиваючо-творчої спрямованості, активної суб'єктності, акумуляції професійного досвіду як джерела знань, ситуативної зумовленості, проблемності, особистісної орієнтованості й особистісних освітньо-професійних ініціатив.

Виявлені й проаналізовані курикулами в освіті дорослих зарубіжних країн систематизовано у три групи: курикулум для навчання, курикулум для роботи, курикулум для життя. Основними чинниками, які детермінують їх розроблення, є освітні потреби дорослих учнів; їх професійно-освітній досвід й цілі навчання; андрагогічні підходи до навчання; фасилітативна роль андрагога; стратегії навчання; умови середовища; контекстність та клієнтоорієнтованість; ситуативність у виборі методів і форм навчання.

Визначено, що Центри освіти дорослих є надзвичайно мобільними закладами у реагуванні на зміни в суспільстві та освітніх потреб дорослих. Здійснений аналіз навчальних програм Центрив показав, що найбільш затребуваними є: програми з базової освіти дорослих, що спрямовані на усунення недоліків у читанні, письмі та рахуванні, для тих дорослих, які прагнуть підготуватися до отримання диплому про загальну (середню) освіту і підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці або продовжити професійну освіту; освітні програми, які спрямовані на професійний розвиток, зокрема, підвищення або розширення кваліфікації, зокрема: комп'ютерні, мовні курси тощо; програми, які стосуються захисту навколишнього середовища, охорони здоров'я, створення й збереження сім'ї тощо; програми культурно-просвітницької спрямованості для людей третього віку.

Встановлено, що професійний розвиток різних категорій дорослого населення забезпечується за допомогою традиційних (лекції, семінари, практичні заняття) і нетрадиційних форм навчання (диспут, «мозкова атака», тренінг, коучинг). До ефективних методів навчання дорослих учнів віднесено: метод «круглого столу», метод проєктів, ігрові методи, сторітеллінг, баддінг, метод наративу, фішбоут, метод симуляції тощо. З'ясовано, що



домінуючою технологією навчання дорослих в контексті їх професійного розвитку є інтерактивні технології (ігрові, проєктні, інформаційно-комунікаційні, тренінгові, проблемні, діалогічні); технології створення особистісно орієнтованих ситуацій, сутнісною характеристикою яких є поєднання професійного контексту, діалогічності, ролі спільної роботи і взаємодії суб'єктів навчання; дистанційні/он-лайн технології навчання.

З'ясовано, що професійний розвиток дорослого населення у зарубіжних країнах здійснюється в національних системах освіти дорослих. Під «тенденціями розвитку освіти дорослих у розвинених країнах» розуміємо спрямованість державної політики цих країн й об'єктивну реальність функціонування їхніх систем освіти дорослих, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи розвитку освіти дорослих у локальному, регіональному та світовому освітньому просторі. Вивчення тенденцій, характерних для розвитку освіти дорослих досліджуваних країн, уможливило їх класифікацію за ознаками: *просторовості* (**глобальні**: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, інформатизація, мультикультурність, неперервність; **регіональні**: конвергенція, когерентність, культурна гібридизація; **національні**: тенденція формування національної стратегії розвитку освіти дорослих, освітньої політики надання освітніх послуг і практики забезпечення їх якості; тенденція неперервного реформування освіти дорослих); *фаз розвитку* (зароджуються, сформовані, завершені), *тривалості* (**довгострокові**: тенденції соціокультурного виміру, зокрема гуманізації та демократизації; тенденція соціальної спрямованості; тенденція до культурної і цивілізаційної інтеграції, розвитку універсальних професійних і загальнолюдських норм; тенденція демократичного характеру державної політики в галузі освіти дорослих; **короткострокові**: тенденція впливу освіти дорослих на реформування систем освіти розвинених країн з огляду на соціально-економічні чинники, насамперед, конкуренцію, лібералізацію, приватизацію, скорочення державного фінансування); *сутності* (**системоутворюючі**: тенденція двостороннього

розуміння освіти дорослих: як цінності і суспільного блага та як продукту надання послуг з орієнтацією на споживача; тенденція інституалізації освіти дорослих; тенденція якісного виміру освіти дорослих, що сприяє розробленню, запровадженню й моніторингу механізмів забезпечення якості освіти дорослих на глобальному, регіональному і національному рівнях; тенденція єдності формальної і неформальної освіти; **функціональні:** тенденції гнучкості й диверсифікації, що передбачають різноманітність типів провайдерів освіти дорослих (традиційні, альтернативні, корпоративні, приватні, комерційні), форм, методів, технологій навчання; тенденція варіативності форм управління і фінансування, що передбачає поступовий перехід від централізації до децентралізації управління (формування суспільно-державного характеру управління), від державного до приватного (залучення соціальних партнерів) фінансування; тенденцію професіоналізації різних категорій дорослого населення; тенденція розроблення механізмів визнання результатів неформальної й інформальної освіти, отриманої в межах освіти дорослих; тенденція віртуалізації освіти дорослих та формування відкритого освітнього середовища; **прогностичні:** тенденція випереджального розвитку, яка виявляється у спрямованості освіти дорослих на майбутні виклики, орієнтації на перспективні потреби розвитку держави, суспільства, особистості; тенденція збереження привабливості ринку освітніх послуг розвинених країн; тенденція посилення різноманітності форм освіти дорослих за рахунок розвитку ІКТ; тенденція широкомасштабного проведення провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем розвитку освіти дорослих та дисемінації кращих практик; тенденція інтенсифікація наукових досліджень у галузі освіти дорослих з метою пошуку раціональних шляхів її удосконалення.

Виявлено основні закономірності розвитку освіти дорослих у розвинених країнах, зокрема: зумовленість розвитку освіти дорослих розвинених країн єдністю історичних, соціально-економічних, суспільно-політичних, соціокультурних перетворень у суспільстві та динамікою освітніх потреб дорослих, ринку праці, суспільства і національної держави; зумовленість інновацій-

них трансформацій і реформування систем освіти дорослих конвергентними і когерентними тенденціями у світовому освітньому просторі та гармонійним поєднанням глобального і локального контекстів; закономірність активізації впливу освіти дорослих на суспільний розвиток через її соціальну й економічну спрямованість; закономірність залежності цілей і структури системи освіти дорослих від освітніх потреб дорослої людини, ринку праці, світового ринку освітніх послуг, суспільства і держави; закономірність спрямовуючого впливу державного й недержавного секторів, міжнародних організацій.

Осмислення тенденцій розвитку освіти дорослих у розвинених країнах, уможливило формулювання рекомендацій щодо використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в модернізації системи освіти дорослих в Україні на державному й регіональному рівнях, рівні провайдера за стратегічним, законодавчим, організаційно-управлінським, організаційно-андрагогічним напрямками.

## ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.*. Київ: Інститут обдарованої дитини.
2. Авшенюк, Н., & Костіна, Л. (2014). Професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки. *Порівняльна професійна педагогіка*, 4(2), 151-156.
3. Авшенюк, Н.М. (2016). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
4. Аллак, Ж. (1993). *Вклад в будущее: приоритет образования*. Москва: Знание.
5. Андрущенко, В. (2004). *Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.
6. Анисимов, П.Ф., Демин, В.М., & Олейникова, О.М. (2001). *Финансирование профессионального образования за рубежом*. Москва: Мастерство.
7. Арджирис, К. (2004). *Организационное научение*. Москва: ИНФРА-М.
8. Архипова, С.П. (2002). *Основи андрагогіки*. Черкаси: ЧДУ.
9. Бабушко, С.Р. (2015). *Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США і Канаді*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
10. Базаров, Т., & Еремін, Б. (2003). *Управление персоналом*. Москва: ЮНИТИ.
11. Барабаш, О. (2011). Аналіз теорії навчання дорослих учнів. *Імідж сучасного педагога*, 2, 7-9.
12. Белл, Д. (1999). *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования* (ред. Иноземцева В.Л.; пер. с англ.). Москва: Academia.
13. Белозерцев, Е.П. (2004). *Образование: историко-культурный феномен: курс лекций*. Санкт-Петербург: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс».
14. Белоусова, К.А. (2001). Страны Северной Европы (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания, Исландия). В А.М. Родригес, & М.В. Пономарева (Ред.), *Новейшая история стран Европы и Америки XX век: 1945-2000 гг.: учебник для вузов* (Ч.3, с. 152-184). Москва: ГИЦ Владос.
15. Бирюкова, Н.А. (2004). Особенности личности преподавателя, обучающего взрослых : обзор материалов американских исследователей. *Методист*, 6, 6-10.

16. Бідюк, Н. (2009). *Професійне навчання базробітних у США: теорія і практика*. Хмельницький: ХмЦНТЕІ.
17. Бідюк, Н. М. (2011). Ключові професійно-педагогічні компетентності андрагогів у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 3(1), 223-230.
18. Бідюк, Н. (2012). Педагогічні засади організації дозвілєвої діяльності учнівської молоді в системі позашкільної освіти Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 134-139.
19. Бідюк, Н. М. (2014). Теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих у США. *Педагогічні науки*, 15, 8-12.
20. Білодід, І. К., Бурячок, А. А., & Гнатюк, Г. М. (Ред.). (1979). *Словник мови: в 11 томах* (Том 10). Київ: «Наукова думка».
21. Брюхова, О. (2009). Корпоративное обучение персонала: выбор организаций XXI века. *Развитие системы управления персоналом в современных организациях: I Международная научно-практическая конференция, Екатеринбург, 26-27 марта*. URL: [https://www.usurt.ru/uploads/data/index5/files/8\\_11/027\\_5\\_8\\_11.doc](https://www.usurt.ru/uploads/data/index5/files/8_11/027_5_8_11.doc)
22. Бурдые, П. (2001). *Практический смысл* (пер. с фр. Шматко Н.А.). Санкт-Петербург: Алетейя.
23. Василюк, А. В. (2004). *Педагогічний словник – лексикон. Англо-український. Українсько-англійський*. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя.
24. Веремейчик, Г., & Малинина, М. (2007) Народные высшие школы в Швеции: вчера, сегодня, завтра. *Адукатор*, 1(11), 38-46.
25. Вершловский, С. Г. (2002). Становление андрагогики как науки и как учебного предмета. *Методист*, 2, 17-19.
26. Вершловский, С. (2003). Взрослый как субъект образования. *Педагогика*, 8, 3-8
27. Гаркуша, Н.С. (2014). *Тенденции развития воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении: обоснование классификации. Современные проблемы науки и образования*, 2. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/2/282.pdf>.
28. Гершунский, Б. (2002). *Философия образования для XXI века*. Москва: Пед. о-во России.
29. Годлевська, К.В. (2018). Функціонування регіональних центрів освіти дорослих в Угорщині. В Кремень, В.Г. (Ред.), *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* (с. 522-526). Київ: Знання України.
30. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
31. Гончаренко, С. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця».

32. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (2-ге вид., доп. і випр.). Рівне: Волинські обереги.
33. Гончаренко, С., & Мальований, Ю. (2001). Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*, 2, 2-6.
34. Давидова, В.Д. (2008). *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*. (Дис. канд. пед наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
35. Дамасская декларация Международного совета образования взрослых. (2001). *Новые знания*, 1, 19-20.
36. Дернова, М. Г. (2013). Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 7, 52-65.
37. Десятов, Т. М. (2013). Основні поняття андрагогіки та функції викладача-андрагога. *Професійне становлення особистості*, 2, 13-19.
38. Дехтяренко, О. В. (Авт.-сост.). (2011). *Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения* (под ред. Э. М. Калицкого; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко). Минск: РИПО.
39. Джуринский, А. Н. (2014). *Сравнительная педагогика: учебник для магистров* (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт.
40. Друкер, П.Ф. (2000). *Задачи менеджмента в XXI веке* (пер. с англ.). Москва: Изд. дом «Вильямс».
41. Дубасенюк, О. (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка.
42. Дубовик, О. (2014). Особливості системи професійної підготовки у США. *Молодий вчений*, 10(13), 81-85.
43. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование* (пер. с англ.). Москва: Педагогика-Пресс.
44. ЕАЕА. (2011). *Country Report on Adult Education in Greece: Helsinki*. URL: <http://www.eaea.org/media/resources/ae-in-europe/greece-country-report-on-adult-education-in-greece.pdf>
45. Ефимов, В. В. (2005). *Управление знаниями*. Ульяновск: УлГТУ.
46. Желнина, Е. (2008). Современные принципы разработки системы непрерывного обучения персонала организации. *Государственное управление*, 15. URL: [http://e-journal.spa.msu.ru/vestnik/item/15\\_2008zhelnina.htm](http://e-journal.spa.msu.ru/vestnik/item/15_2008zhelnina.htm)
47. Журавлев, П., Кулапов, М., & Сухарев, С. (1998). *Мировой опыт в управлении персоналом. Обзор зарубежных источников*. Москва: Рос. экон. Акад.
48. Закон України: Про освіту №2145-VIII. (2017). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

49. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
50. Змеёв, С. И. (2002). *Технология обучения взрослых*. Москва: Academia.
51. Змеёв, С. И. (2007). *Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ.
52. Зотова, Т.П. (2006). *Использование шведского опыта образования взрослых в отечественной педагогической теории и практике*. (Автореф дис. канд. пед. наук). Ульяновский государственный университет, Ульяновск.
53. Зязюн, І. (2000). Безперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. В С. О. Сисоева, & О. Г. Романовський (Ред.), *Творча особистість у системі безперервної професійної освіти: Міжнародна наукова конференція, Харків, 16-17 травня* (с. 8-16). Харків: ХДПУ.
54. Зязюн, І. (2002). Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти*, 8, 4-14.
55. Ильин, Е. (2002). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
56. Исаев, И.Ф. (2002). *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва.
57. Калиновский, Ю. И., & Макареня, А. А. (2000). *Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых*. Москва: Вита-Пресс.
58. Кан, А.С. (1980). *История Скандинавских стран (Дания, Норвегия, Швеция)* (2-е изд.). Москва: Высш. шк.
59. Кларин, М. (2017). *Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг*. Москва: Юрайт.
60. Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОППО.
61. Коджаспирова, Г. М., & Коджаспиров, А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва.
62. Колесникова, И. А., Марон, А. Е., & Тонконогая, Е. П. (2003). *Основы андрагогики*. Москва: Академия.
63. Корсунов, А.В., Литвинова, Н.П., & Сафина, З.Н. (2002). *Социальное партнерство в образовании взрослых*. Великий Новгород: Издат. центр ТИСБИ.
64. Корсунов, В. И. (2011). Актуальные вопросы on-line обучения: опыт высшей школы США. *Вестник высшей школы (Almatater)*, 2, 68-72.
65. Котун, К. В. (2012). Загальна характеристика системи освіти Фінляндії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 27(1), 1, 202-209.

66. Котун, К. В. (2012а). Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 116-122.
67. Котун, К. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні. *Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці, Республіка Польща* (с. 393-403). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708256/>
68. Кошель, Н. Н. (2011). *Модельная программа подготовки андрагогов*. Минск: АПО.
69. Кремень, В. (2003). Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 9-14.
70. Кремень, В. Г. (Ред.). (2003). *Безперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*. Київ: Наукова думка.
71. Кремень, В. (2007). *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. Київ: Грамота.
72. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
73. Кремень, В. П., & Ковбасюк, Ю. В. (Ред.). (2014). *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа.
74. Кумбс, Ф. Г. (1970). *Кризис образования в современном мире: Системный анализ* (пер. с англ.). Москва: Прогресс.
75. Кэзурайнен, Х. (2007). Електронне портфоліо як інструмент оцінки компетенцій. *Высшее образование в России*, 4, 100-103.
76. Ларссон, С. (2007). Семь составляющих демократии в контексте учебных кружков. *Абдуктор*, 1(1), 8-20.
77. Лернер, И. Я. (1983). Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. В В.В. Краевского, И.Я. Лернера (Ред.), *Теоретические основы содержания общего среднего образования* (с. 137-160). Москва: Педагогика.
78. Лисенко, Л. (2013). Проблема якості підготовки американських вчителів. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 121(2), 58-61.
79. Литовченко, І. М. (2013). Історія зародження терміна «андрагогіка» як символу нової галузі освіти дорослих. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 43-50.
80. Литовченко, І. (2016). Розвиток корпоративної освіти в контексті суспільства знань: американський досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 50 (103), 178-183
81. Литовченко, І. (2017). *Корпоративна освіта у США: теорія і практика*. Київ: Видавець ФОП Сладкевич.



82. Литовченко, І.М. (2018). *Теорія і практика корпоративної освіти у США*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
83. Лоргина, Н. (2011). *Развитие форм и методов обучения персонала корпорации: организационные и экономические аспекты*. (Дис. канд. экон. наук). Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, Москва.
84. Луговий, В. (2007). Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. В О. В. Сухомлинська (Ред.), *Педагогічна і психологічна науки в Україні* (с. 24-35). Київ: Педагогічна думка.
85. Лук'янова, Л. (2010). Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2, 119-125.
86. Лук'янова, Л. (2010а). Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2, 20-28.
87. Лук'янова, Л. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М.
88. Лук'янова, Л. Б. (2011а). Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 3(1), 8-16.
89. Лук'янова, Л. Б. (2013). Андрагог – соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках. *Професійне становлення особистості*, 2, 20-25.
90. Лук'янова, Л. Б. (2014). Професійні ролі педагогічного персоналу системи освіти дорослих. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 40, 16-20.
91. Лук'янова, Л. Б. (2015). Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*, 84, 31-36.
92. Лук'янова, Л. Б. (2016). *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти*. Київ: ППОД НАПН України.
93. Лук'янова, Л. Б. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».
94. Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
95. Малярчук, О. В. (2010). *Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти США*. (Автореф. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
96. Марченко, Г. В. (2009). Портфоліо як освітня технологія самостійної роботи майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Військового ін-*

ституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 22, 253-258.

97. Марченко, М. Н. (2015). *Тенденции развития права в современном мире*. Москва: Издательство «Прспект».
98. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. (2001). *Новые знания*, 2, 4-8.
99. Митина, А. М. (2004). *Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие*. Москва: Наука.
100. Михеев, В. А. (2001). *Основы социального партнерства; теория и политика*. Москва: Экзамен.
101. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. (2017). *Національна доповідь: Цілі Сталого Розвитку: Україна – 2017*. Київ: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України.
102. Мочерний, С. В. (Відп. ред.). (2007). *Економічна енциклопедія* (Т. 2). Київ: Видавничий центр «Академія».
103. Ничкало, Н. (2008). Педагогіка і психологія праці в контексті розвитку людського капіталу. В І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало (Ред.). *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір* (с. 30-40). Київ; Хмельницький.
104. Ничкало, Н. (2015). Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. В В. Г. Кремень, & М. Ф. Дмитриченко, & Н. Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* (с. 12-23). Київ: НТУ.
105. Ничкало, Н. Г., & Кудін, В. О. (Ред.) (2002). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси: Вибір.
106. Новиков, А. М. (2008). *Постиндустриальное образование*. Москва: Эгвес.
107. Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.».
108. Огієнко, О. І. (2007). *Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих*. Київ; Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
109. Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада.
110. Огієнко, О. І. (2008а). Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 19(2), 113-120.
111. Огієнко, О.І. (2008b). Соціальне партнерство як синергетичний механізм функціонування та управління скандинавською системою освіти дорослих. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 20(2), 145-152.
112. Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Дис. д-ра пед.

- наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
113. Огієнко, О. І. (2009а). Механізми підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих: норвезький досвід. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності* (с. 241-248). Київ; Харків: НТУ «ХПІ».
  114. Огієнко, О. І., & Литовченко, І.М. (2014). *Андрагогічна модель навчання: американський контекст*. Київ: Центр учб. літ-ри.
  115. Огієнко, О., & Терьохіна, Н. (2019). *Неформальна освіта дорослих у США: історія і сучасність*. Суми: СНАУ.
  116. Огієнко, О., & Чугай, О. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. Київ: НТУУ «КПІ».
  117. Олейникова, О.Н., & Муравьева, А.А. (2006). Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза. *Высшее образование в России*, 6, 111-120.
  118. Онушкина, Е.В. (2000). *Реализация и развитие концепций образования взрослых в деятельности Совета Европы*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут образования взрослых РАО, Санкт-Петербург.
  119. Пазюра, Н. (2014). *Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
  120. Палудан, Х. (2007). *История Дании* (пер. с дат.). Москва: Весь мир.
  121. Патутіна, Н. (2013). Корпоративное образование как инструмент формирования организационной культуры. *Педагогика*, 1, 76-81.
  122. Пинский, А.А. (2001). *Образование свободы и несвобода в образовании*. Москва: Наука.
  123. Подобед, В. И., & Литвинова, Н. П. (Ред.) (2001). *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Том I: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 2: Политика в области образования взрослых*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.
  124. Постригач, Н. О. (2018). Механізм соціального партнерства в освіті дорослих Грецької Республіки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 1 (7), 232-235.
  125. Проценко, О. Б. (2009). *Система післядипломної освіти в Греції*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
  126. Радаев, Т. (2007). *Корпоративное обучение в системе социального управления*. (Дис. канд. социолог. наук). Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород.

127. Радіонова, І. О. (2001). Філософські конструкти навчального плану: американський варіант. *Наукові записки Харківського військового університету: соціальна філософія, педагогіка, психологія*, IX, 55-64.
128. Рогинский, В. В. (1997). Страны Северной Европы: Швеция, Дания, Норвегия, Финляндия. В Е. Е. Юровский, & И. М. Кривогуз (Ред.), *Новая история стран Европы и Америки: первый период* (с. 64-85). Москва: Знание.
129. Романовський, О. О., & Романовська, Ю. Ю. (2009). *Досвід вищої освіти США XX – XXI ст.. Книга 1*. Вінниця: Нова Книга.
130. Сванидзе, А. А. (1991). Северная Европа в XV-XVII вв. В А. А. Сванидзе (Ред.), *История средних веков* (Т. 2, с. 48-64). Москва: Просвещение.
131. Сисоева, С.О. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ: ВІПОЛ.
132. Сисоева, С. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. Київ: ЕКМО.
133. Слободской, А. (2013). *Обучение персонала организаций*. Санкт-Петербург: СПбГЭУ.
134. Соколова, І. (2016). Поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження: джерельна база. *Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка*, 2(53), 14-20.
135. Сорочан, Т. (2008). Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4, 27-32.
136. Старева, А. М. (2006). Теоретичні та практичні проблеми освіти дорослих. *Наукові праці. Педагогічні науки*, 50(37), 105-109.
137. Стрельников, В. (2015). Вітчизняні і зарубіжні теорії інтенсивного навчання дорослих. *Педагогічні науки*, 64, 59-65.
138. Сухобская, Г. С., & Шадрина, Т. В. (2014). *Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки*. URL: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom>.
139. Сисоева, Е. Ю. (2014). Психолого-педагогические основы формирования имиджевой компетентности преподавателя вуза. В *Наука и образование: современные тренды. Парадигмы современного образования* (с. 156-174). Москва: Интерактив плюс.
140. Тагунова, И. (2013). Феномены «теория образования», «теория обучения», «теория воспитания» в американской педагогике. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 3(12), 51-62.
141. Терьохіна, Н.О. (2015). *Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть XX – початок XXI ст.)*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.

142. Топоркова, О.В. (2008). Понятие «куррикулум» в системе британского дополнительного образования взрослых. *Известия Волгоградского государственного технологического университета*, 5(5), 95-97.
143. Тоффлер, Э. (2004). *Третья волна* (пер с англ.). Москва: АСТ.
144. Трифонова, П. (2011). *Мотивация как фактор реализации процессно-компетентностного подхода к внутрифирменному обучению*. (Дис. канд. псих. наук). Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова, Москва.
145. Туроу, Л. К. (1999). *Будущее капитализма: Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир* (пер. с англ. А. И. Федорова). Новосибирск: Сибирский хронограф.
146. Університет третього віку при Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля. (nd). URL: [http://duerp.edu/uk/third\\_age\\_university\\_group/university\\_of\\_the\\_third\\_age](http://duerp.edu/uk/third_age_university_group/university_of_the_third_age)
147. Ушинский, К. Д. (1948). *Воскресные школы*. В В. Я. Струминский (Ред.), *Собранные сочинения* (Т. 2, с. 500-502). Москва; Ленинград: АПН РСФСР.
148. Фалегард, Л. (2007). Учебный кружок: важность партнерства. *Аддуктор*, 1(11), 2-3.
149. Фишер, С., Дорнбуш, Р., & Шмалензи, Р. (1998). *Экономика* (пер. со 2-го англ. изд.). Москва: Дело.
150. Фрейре, П. (2003). *Педагогіка пригноблених* (пер. з англ.). Київ: Юніверс.
151. Фукуяма, Ф. (2008). *Великий разрыв* (ред. Александрова, А. В.; пер. с англ.). Москва: АСТ.
152. Чепіль, М. М. (2014). *Порівняльна педагогіка*. Київ: Академвидав.
153. Чернилевский, Д.В. (2002). *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
154. Чугай, О. Ю. (2013). Особливості навчання дорослих в освітній теорії та практиці США. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4(18), 57-62.
155. Чугай, О. Ю. (2016). *Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
156. Шинкарук, В. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
157. Энгберг, П. (1998). *Шведская демократия: учебные кружки и народные высшие школы* (пер. с англ. Л. Куц). URL: [http://www.sweden4rus.nu/lib/obs\\_ekon/text/shved\\_demokratija.asp](http://www.sweden4rus.nu/lib/obs_ekon/text/shved_demokratija.asp)
158. ЮНЕСКО. (2006). *Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образования*. Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО.

159. 92nd Street Y. (nd). URL: <http://www.92y.org/Uptown/About-Us.aspx>.
160. A team effort. (2002). *Training*, September, 18.
161. Abela, J. (2009). Adult learning theories and medical education: A review. *Malta Medical Journal*, 21(01), 11-18.
162. Abrahamsson, K. (2000). *Vocational education and training in Sweden*. Stockholm: Swedish Council for Work Life Research.
163. ABS. (2013). *Program for the International Assessment of Adult Competencies*. URL: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/4228.0Main%20Features20201112?opendocument&tabname=Summary&prodno=4228.0&issue=2011-12&num=&view=>
164. Adult Education Center Tucson. (nd). URL: <https://pima.edu/campuses-centers/adult-learning-centers/index.html>
165. Adult Learning Centre (ALC): Catalog. (2014). Virginia Beach: City Public School.
166. Aik, C. (2005). The synergies of the learning organization, visual factory management, and on-the-job training. *Performance Improvement*, 44, 15-20.
167. ALA. (2015). *Adult and Community Education in Australia*. URL: [https://ala.asn.au/wpcontent/uploads/2011/02/State-of-Ace\\_Final.pdf](https://ala.asn.au/wpcontent/uploads/2011/02/State-of-Ace_Final.pdf).
168. Alden, J., & Kirkhorn, J. (1996). Case studies. In R. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook* (4th ed., pp. 497-516). New York, NY: McGraw-Hill.
169. Allan, B. (2007). *Blended Learning: Tools for Teaching and Training*. London: Facet Publishing.
170. Allchin, A.M. (1997). *N.F.S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work*. Aarhus: Aarhus University Press.
171. Allen, M. (2007). *The next generation of corporate universities: Innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
172. Allen, M. (2010). Corporate universities 2010: Globalization and greater sophistication. *The Journal of International Management Studies*, 5(1), 48-53.
173. Altenhuber, H. (2002). Vorgeschichte, Gründung und Anfänge der KEBÖ. In A. Bergauer, W. Filla, & H. Schmidbauer (Hg.), *Kooperation & Konkurrenz: 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs* (s. 13-22). Wien.
174. American Council on Education. (2003). *College Credit Recommendation Service, 2003: Credit overview (CALEC)*. URL: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/College-Credit-Recommendation-Service-CREDIT.aspx>
175. American Society for Training & Development. (2013). *2013 State of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.
176. American Society for Training & Development. (2013a). *2011 State of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.

177. American Society for Training & Development. (2013b). *2012 State of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.
178. American Association for Adult and Continuing Education. (nd). URL: <http://www.aaace.org/>
179. Anderson, C. (2014). E-learning reaches a milestone. *Chief Learning Officer*, July, 44-46.
180. Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J.E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 33-53.
181. Andersson, E. & Tøsse, S. (2006). *The study associations in Sweden and Norway. A comparative investigation: paper presented at the 34th NERA Congress, 9-11 March, Örebro, Sweden*. Örebro.
182. Andersson, P., & Hult, A. (2007). Validation policy and practice in the Nordic Countries – an overview. *Conference paper prepared for the Nordic Network of Adult Education (NVL), Oslo*. URL: <http://www.nordvux.net/keyword/25/validering.htm>.
183. Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S.-E. (2011). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57-71.
184. Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom techniques; a handbook for college teachers* (11-th ed.). San Francisco; Jossey-Bass.
185. Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229-243.
186. Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse, N. Y.: Syracuse University Publications in Continuing Education.
187. Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich. (nd). URL: <https://www.arbe-bildungshaeuser.at/>
188. Arends, R. I. (1988). *Learning to teach*. NY: McGraw-Hill.
189. Armstrong, M. (2001). *A Handbook of Human Resource Management Practice* (8th ed.). London: Kogan Page.
190. Arvidsson, L. (1985). *Folkbildning i rörelse – Pedagogisk syn i folkbildningen inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. Malmö: Liber.
191. Arvidson, L. (1987). *Folkbildning somforskningsområde*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
192. Asia Society. (2013). *Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession*. URL: <https://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf>
193. Association for Talent Development. (2016). *2016 – 2017 Trends in talent development survey results*. Alexandria, VA: ATD.
194. Auburn University. (nd). URL: <http://www.auburn.edu>.



195. Australia. Department of Education and Training. (2015). *Education for All: Australia's National 2015 Review*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231060e.pdf>.
196. Axelsson, O., Persson, N. & Listings, S. (2001). *An anthology about «folkbilning» and flexible learning*. Stockholm: Swedish National Council of Adult Education.
197. Badley, K., & Hollabaugh, J. (2012). *Metaphors for Teaching and Learning*. URL: [http://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=soe\\_faculty](http://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=soe_faculty)
198. Bandura, A. (1995). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
199. Bard, R. (1984). Foreword. In M. S. Knowles (Ed.), *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (pp. ix–xi). San Francisco, California: Jossey-Bass.
200. Barnes, G. A. (1984). *The American University: A World Guide*. Philadelphia: ISI Press.
201. Barrett, H., & Carney, J. (2005). Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Portfolio Development. *Educational Assessment*, 3, 122-135.
202. Batalova, J., & Fix, M. (2010). A profile of limited English proficient adult immigrants. *Peabody Journal of Education*, 85(4), 511-534. doi: 10.1080/0161956X.2010.518050
203. Bau-Madsen, J. (2000). *Study Circle: the workshop of democracy*. København: Folkevirke.
204. Bayern. recht. (nd). URL: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-ErwBildF%C3%B6rdGBYrahmen&doc.part=X>
205. Bailey, T. R., & Matasuzuka, Y. (2003). *Integration of vocational and academic curriculum through the NSF Advanced Technology Education Program (ATE)*. New York: Teachers College, Columbia University.
206. Beder, H. (1989). Purposes and philosophies of adult education. In S. B. Merriam, P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 37-50). San Francisco, CA: Jossey Bass.
207. Beder, H., & Carrea, N. (1988). The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers. *Adult education quarterly*, 38(2), 75-87.
208. Bentley, T. (1998). *Learning beyond the Classroom: Education for a Changing World*. London; New York: Routledge.
209. Bergevin, P. E. (1967). *A philosophy for adult education*. New York, NY: Seabury Press.
210. Bergstedt, B. (1998). *The text that enlightens life. Reading N.F.S. Grundtvig's Pedagogical Writings*. (Abstract of dissertation). Department of Education and Psychology Linköping University, Linköping.



211. Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olik a bildningsprojekt*. Linköping: University.
212. Bersin, J. (2003). *Blended Learning: What Works?* URL: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>
213. Berufsförderungsinstitut Österreich. (nd). URL: <https://mobile.bfi.at/home/>
214. Bhola, H. S., & Bhola, J.S. (1980). *Programe and Curriculum Development in the Post-Literacy Stages*. Indiana.
215. Bigatel, P. M. (2014). *Faculty Experiences in Transitioning from the Face-to-Face to the Online Learning Environment*. URL: <http://wcfd.psu.edu/faculty-experiences-in-transitioning-from-the-face-to-face-to-the-online-learning-environment/>
216. Bittel, L. R. (1987). *The complete guide to supervisory training and development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
217. Bjørnåvold, J. (1999). Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European. *AGORA V: Identification, evaluation and recognition of non-formal learning. Thessaloniki, 15 and 16 March*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
218. Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
219. Black, S., & Yasukawa, K. (2010). Time for National Renewal: Australian literacy and numeracy as Foundation Skills. *Literacy and Numeracy Studies*, 18(2), 42-57.
220. Blass, E. (2005). The rise and rise of the corporate university. *European Industrial Training*, 29 (1), 58-74.
221. Blaug, M., & Mace, J. (1977). Recurrent education – the new Jerusalem. *Higher Education*, 6, 277-299.
222. Blid, H. (2000). *Learn and act with Study Circles*. Stockholm: Nykopia Tryck AB.
223. Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: D. McKay.
224. BMBWK (Hg.). (2002). *Hochschulbericht*. Wien: BMBWK.
225. Bode, B. H. (1929). *Conflicting psychologies of learning*. Boston, Mass.; New York, NY: Heath and Company.
226. Bogard, G. (1994). *Adult education at the Council of Europe: challenging the future, 1960–1993*. Strasbourg: Council of Europe Press.
227. Bondi, J. (1989). *Curriculum development: A guide to practice* (3rd Edition). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
228. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

229. Borgström, L. (1980). *Oversikt över 80-talets forskning. D.1: Om vuxenutbildningens idner och utveckling; D.2: Om vuxenutbildningens effekter och betydelse. Reports, research reviews, Serie F:1 1989.* Stockholm: Center for Adult Education.
230. Borish, S. (1999). *The land of the living: The Danish Folk High School and Denmark's non violent path to modernization.* Nevada City: Blue Dolphin Publishing.
231. Boucouvalas, M. (1986). *The History of Adult Education in Greece.* URL: [https://www.researchgate.net/publication/234760820\\_The\\_History\\_of\\_Adult\\_Education\\_in\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/234760820_The_History_of_Adult_Education_in_Greece)
232. Boyatzis, R. (2002). Unleashing the Power of Self-Directed Learning. In R. Sims (Ed.), *Changing the way we manage change* (pp. 13-32). Westport, Conn.: Quorum Books.
233. Boyer, S., & Lambert, B. (2008). Take the handcuffs off sales team development with self-directed learning. *Training and Development*, November, 62-66.
234. Brattset, H. (1982). *What are the characteristics of the study circle?* Trondheim: Norwegian Institute of adult education.
235. Brems, J. (2003). *Portrait adult education Denmark.* Copengagen: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
236. Brockett, R. B., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice.* London, UK; New York, NY: Routledge.
237. Brödel, R. (2011). Lebenslanges Lernen. T. Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 4: Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (s. 235-245). Paderborn u.a.: Schöningh.
238. Brookfield, S. D. (1982). *Independent adult learning.* Nottingham, UK: University of Nottingham.
239. Brookfield, S. (Ed.). (1985). *Self-Directed Learning. From theory to practice.* San Francisco: Jossey-Bass.
240. Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
241. Brookfield, S. (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change.* Beckenham: Croom Helm.
242. Brookfield, S. (2015). *Powerful Techniques for Teaching Adults.* San Francisco: Jossey-Bass.
243. Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
244. Bruner, J. S. (1965). Learning and thinking. In R. C. Anderson, & D. P. Ausubel (Eds.), *Readings in the psychology of cognition* (pp. 90-112). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

245. Büchereiverband Österreichs. (nd). URL: <https://www.bvoe.at/>
246. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. StF: BGBl. I Nr. 68/1997. (1997). URL: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997\\_68\\_1/1997\\_68\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_68_1/1997_68_1.pdf)
247. Burns, T., & Schuller, T. (2009). Evidence-informed policy in education: New opportunities and challenges. In R. Desjardins, & K. Rubenson (Eds.), *Research of vs research for education policy: In an era of transnational education policy-making* (pp. 58-73). Saarbrücken: VDM Verlag.
248. Burton, N. & Middlewood, D. (2001). *Managing the Curriculum*. London: SAGE Publications.
249. Caffarella, R. S., & Daffron, S. R. (2013). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
250. Cameron, R., & Harrison, J. L. (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 277-309.
251. Canada, Council of Ministers of Education. (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): Report for Canada*. Toronto, Ontario: Council of Ministers of Education, Canada in collaboration with the Canadian Commission for UNESCO.
252. Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
253. Capella University. (nd). URL: <http://www.capella.edu>.
254. Carlsen, A. (2005). The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe. In M. Singh, & F. Youngman (Eds.), *Strengthening the training of adult educators: learning from an inter-regional exchange experience* (pp. 54-61). Hamburg: UIE.
255. Carlson, R. (1989). Malcolm Knowles: Apostle of andragogy. *Vitae Scholasticae*, 8, 217-233.
256. Carnevale, A. P., Gainer, I. J., & Villet, J. (1990). *Training in America: the organization and strategic role of training*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
257. CEDEFOP. (2003). *Glossary on transparency and validation of non formal and informal learning* (2nd w. p.). Luxembourg: Publications Office.
258. CEDEFOP. (2014). *The vocational education and training (VET) system of Sweden. Thematic overview*. Thessaloniki: Cedefop.
259. CEDEFOP. (2014a). *Validation of non-formal and informal learning: European inventory on validation*. URL: [update:http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory](http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory)
260. CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office.
261. Center for Continuing Education in Mississippi State University. (nd). URL: <http://www.ed2go.com/msstate>

262. Chao, X., & Mantero, M. (2014). Church-based ESL adult programs: Social mediators for empowering “family literacy ecology of communities”. *Journal of Literacy Research*, 46(1), 90-114. doi: 10.1177/1086296X14524588
263. Chartered Institute of Personnel and Development. (2015). *Learning and Development 2015: annual survey report*. London: CIPD.
264. Chesterton Adult Learning Center. (nd). URL: <https://www.cwicorp.com/adult-learning-center/>
265. Chowdhury, M. S. (2006). Human behavior in the context of training: an overview of the role of learning theories as applied to training and development. *Journal of Knowledge Management Practice*. URL: <http://www.tlinc.com/artic112.htm>
266. Chute, A. G., Thompson, M. M., & Hancock, B. W. (1999). *The McGraw-Hill handbook of distance learning*. New York: McGraw-Hill.
267. Clark, R. (2005). Harnessing the virtual classroom. *Training and Development*, 59 (11), 40-45.
268. Clemans, A., Newton, A., Guevara, R., & Thompson, S. (2012). *Lifelong Learning and Employment Prospects: An Australian Case*. URL: <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/2011/02/UNESCOWholeFinalDraft17Sept.pdf>
269. Cleveland State University. (nd). URL: <http://cehs.csuohio.edu/departments/casal/adultlearning/>
270. Coalition of Lifelong Learning Organizations. (nd). URL: <http://www.thecollo.org>
271. Cochran, G. R. (2009). *Developing a Competency Model for 21<sup>st</sup> Century Extension*. Columbus: Ohio State University.
272. Colardyn, D., & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
273. Collins, M. (1991). *Adult education as vocation: a critical role for the adult educator*. London: Routledge.
274. Columbia University. (nd). URL: <http://www.columbia.edu>.
275. Commission of the European Communities. (2001). *Making a European Area of Life long Learning a Reality*. Brussels. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>.
276. Consortium of European Research and Development Institutes for Adult Education – ERDI. (1952). URL: <http://www.die-frankfurt.de/erdi>.
277. Constellation Energy. (2008). *Training and Development*, October, 35-36.
278. Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed M. (1973). *New paths to learning: For rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
279. Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty*. Baltimore: The John Hopkins University Press, p. 8.

280. Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Education Quarterly*, 11(2), 51.
281. Corona-Norco Adult School. (nd). URL: <https://www.cnusd.k12.ca.us/Domain/3357>
282. Corporate University Xchange. (2002). *Fifth Annual Benchmarking Report*. New York, NY: Corporate University Xchange.
283. Cort, P. (2008). *The Danish Vocational Education and Training System* (2nd ed.). Copenhagen: Danish Ministry of Education.
284. Council of Europe. (1978). *Permanent Education. Final Report*. Strasbourg: Council of Europe.
285. Council of Europe. (1985). *Project No. 9. – Adult education and community development. The fourteen pilot experiments*. Strasbourg: Council of Europe.
286. Council of Europe. (1993). *Declaration of the Final Conference: Adult Education and Social Change – Development for All*. Strasbourg: Council of Europe.
287. Council of Europe. (2000). *Project: Education for Democratic Citizenship. Report on the Final Conference. Council for Cultural Cooperation (CDCC) DECS/EDU/CIT (2000) 41*. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
288. Council of Graduate Schools. (nd). *The Degree Qualifications Profile. Lumina Foundation for Education*. URL: <https://cgsnet.org/degree-qualifications-profile>.
289. Council for Adult and Experiential Learning. (2003). *Prior learning assessment workshops*. URL: [www.cael.org/events/plaworkshops.asp](http://www.cael.org/events/plaworkshops.asp)
290. Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
291. Cropley, A. (1980). *Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations*. NY: Pergamon Press Inc.
292. Cropley, A. J. (1980a). *Towards a system of lifelong learning*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
293. Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
294. Crossley, M. (2007). *Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education*. London: Routledge.
295. Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Pearson Pages.
296. Daloz, L. (1990). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
297. Danish Adult Education Association. (nd). URL: [www.dfs.dk](http://www.dfs.dk).
298. Danish Ministry of Education. (2008). *National actions for promoting recognition of prior learning. Report compiled by Danish Ministry*

- of Education, Department of Adult Vocational Training Education, Office of lifelong learning. URL: [http://pub.uvm.dk/2008/priorlearning/Realkompetencer\\_2008\\_engelsk.pdf](http://pub.uvm.dk/2008/priorlearning/Realkompetencer_2008_engelsk.pdf)
299. Darling, L. A. (2005). Self-mentoring strategies. *The Journal of nursing administration*, 15(4), 42-43.
  300. Dave, R. H. (1975). *Reflections on lifelong learning and the school: brief papers and notes containing some thoughts on the theory and application of lifelong education as seen in the context of school curriculum, adult education, and similar areas*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
  301. Dave, R. H., & Cropley, A. J. (1976). *Foundations of lifelong education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education: Pergamon Press.
  302. Day, M. (2013). *Assessment of Prior Learning: A Practitioner's Guide* (2 d ed.). London: Cengage Learning Vocational.
  303. DEER. (2011). *What's happening with language, literacy and numeracy in vocational education and training?* URL: <http://www.vetpd.qld.gov.au/resources/pdf/tla/literacy-numeracy-training.pdf>
  304. DEEWR. (2008). *Australian Core Skills Framework: A summary*. URL: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277156\\_CoreSkills.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277156_CoreSkills.pdf)
  305. DEEWR. (2009). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): National Report of Australia*. URL: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdfNational\\_Reports/Asia%20-%20Pacific/Australia.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdfNational_Reports/Asia%20-%20Pacific/Australia.pdf)
  306. Denmark Ministry of education. (2008). *The development and state of the art of adult learning and education (ALE): National report of Denmark*. Copenhagen: Ministry of education.
  307. Department of Education and Training. (2015). *Australian Apprenticeship Access Program*. URL: <https://www.education.gov.au/australian-apprenticeships-access-programme>
  308. Derouin, R. E., & Salas, E. (2005). On-the-job training: tips for ensuring success. *Ergonomics in Design*, 13, 23-26.
  309. Derouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2005). E-learning in organizations. *Management*, 31 (6), 920-940.
  310. Dessler, G. (2005). *Human resource management* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
  311. Deutsche Institut für Erwachsenenbildung. (nd). URL: <https://www.die-bonn.de>
  312. Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
  313. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2015). *Recht und Politik der Weiterbildung. Daten und Fakten zur Weiterbildung*. URL: [https://www.die-bonn.de/weiterbildung/wb\\_fakten/default.aspx](https://www.die-bonn.de/weiterbildung/wb_fakten/default.aspx)



314. Dewe, B, Frank, G., & Hüge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch*. München: Hüber.
315. Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Pt. 1, The relation of theory to practice in the education of teachers* (pp. 9-30). Chicago: Chicago University Press, p. 15.
316. DG Education and Culture, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. (2010). *Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector*. URL: [http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web\\_item-3a\\_nrdc\\_european-adult-learning-glossary-rept\\_en.pdf](http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-3a_nrdc_european-adult-learning-glossary-rept_en.pdf).
317. Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. (nd). URL: [http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=79&Itemid=18](http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=79&Itemid=18)
318. Distance education institution in Norway. (nd). URL: <http://nettskolen.nki.no/forskning/23/deos2-19.htm>
319. Dixon, N. C. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill Book Company.
320. Documentation of activities. (2006). *Adult Education trends and issues in Europe – Restricted tender N0. EAC/43/05 as completed by 11th of August 2006*. URL: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/579912aeb2adf2a4e644fc4f4ff8f29f.pdf>.
321. Dodgy City Adult Learning Center. (nd). URL: <https://dc3.edu/location/adult-learning-center/>
322. Doukas, Ch. (nd). *Adult Education in Greece*. URL: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-greece/1>
323. Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach*. London: Cengage Learning.
324. Drucker, P. F. (1993). *The practice of management*. New York: Harper&Row Publishers Inc.
325. DVV International. (2011). *Центри освіти дорослих. Освіта як суспільна відповідальність*. Берлін: DVV International.
326. Dyson, C., & Keating, J. (2005). *Recognition of prior learning: Policy and practice for skills learned at work (Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States)*. Geneva: International Labour Office.
327. EAEA: European Association for the Education of Adults. (nd). URL: <http://www.eaea.org/>.
328. East Haven Adult Learning Center. (nd). URL: <https://sites.google.com/a/east-haven.k12.ct.us/adult-learning-center/home>

329. Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: Debates past, present and future. *Management Studies*, 37 (6), 783-796.
330. Easterby-Smith, M., Snell, & Gherardi, R.S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice? *Management Learning*, 29 (3), 259-272.
331. EC. (2006). *Adult education trends and issues in Europe: Restricted tender N0. EAC/43/05 as completed by 11th of August 2006*. Brussel: EC.
332. EC. (2006a). *Communication from the commission: Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: EC.
333. Eesmaa, I. (2010). The adult educator's different roles. In *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be* (pp. 11–18). Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.
334. Elderhostel. (nd). URL: <http://www.elderhostel.org/ein/intro.asp>;
335. Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1994). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
336. Ellis, K. (2005). Corporate University on a Budget. *Training*, April, 20-25.
337. Ellström, P-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.
338. Emelo, R. (2015). *Modern Mentoring*. New York, NY: Association for Talent Development.
339. English, F. W. (1987). *Curriculum management for schools, colleges*. Springfield, Ill.: C. C. Thomas.
340. EOPPEP. (2014). *Greece: EQF Referencing Report*. URL: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/GREECE%20REFERENCING%20REPORT\\_January%202014.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/GREECE%20REFERENCING%20REPORT_January%202014.pdf)
341. Eriksson, L., Larsson, S., Olofsson, K., & Egard, H. (2003). *Folkbildning och integration*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
342. Esping-Andersen, G., & Korpi, W. (1987). From Poor Relief to Institutional Welfare States: The Development of Scandinavian Social Policy. In R. Erikson, E. J. Hansen, S. Ringen, & H. Uusitalo (Eds.), *The Scandinavian Model: Welfare States and Welfare Research* (pp. 39-74). N.Y.: M. E. Sharpe.
343. Eurich, N. P. (1985). *Corporate classrooms: The learning business. A Carnegie Foundation special report*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
344. Eurofound. (2017). *Employers obligation to provide skill development plans or training*. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/emcc/erm/legislation/france-employers-obligation-to-provide-skill-development-plans-or-training>.
345. European Commission. (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning: Education and lifelong skills upgrading for all. The Government's report to the European Commission*. Brussels: European Commission.



346. European Commission. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
347. European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. EU: Brussels.
348. European Commission. (2019). *Adult Learning policy and provision in the Member States of the EU: A synthesis of reports by country experts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/82188.
349. European Commission; Cedefop; & ICF International. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Greece*. URL: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87059\\_EL.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87059_EL.pdf)
350. Eurostat. (nd). URL: <http://epp.eurostat.es.europa.eu>
351. Eurydice. (2013). *Developments and current policy priorities: Greece*. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Developmentsand\\_Current\\_PolicyJPriorities](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Developmentsand_Current_PolicyJPriorities)
352. Eurydice. (2013a). *Distribution of Responsibilities: Greece*. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Distribution\\_of\\_Responsibilities](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Distribution_of_Responsibilities)
353. Eurydice. (2013b). *Legislation on adult education and training: Greece*. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Legislation#ADULTEDUCATION\\_AND\\_TRAINING](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Legislation#ADULTEDUCATION_AND_TRAINING)
354. Eurydice. (2018). *Greece: Developments and Current Policy Priorities*. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-32\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-32_en)
355. Evans, N. (2000). AP(E)L: Why? Where? How? Setting the international scene. In N. Evans (Ed), *Experiential learning around the world. Employability and the global economy* (pp. 15-29). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
356. Farmer, L. S. J. (2011). How adults learn through information technologies. In Wang V. C. X. (Ed.), *Encyclopedia of Information Communication Technologies and Adult Education Integration* (pp. 17-36). Hershey, N. Y: IGI Global.
357. Faultsch, P. (2003). *Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung*. München; Wien: Oldenburg.
358. Faure, E. (1972). *Learning to be; the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
359. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

360. Fejes, A. (2005). New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71-86.
361. Fejes, A., & Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 7-16, DOI 10.3384/rela.2000-7426.relae6.160, p. 7.
362. Fenwick T. J. (2007). *Firestarters and Outfitters; Metaphors of Adult Educators*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>.
363. Filipowski, F. (1992). How Federal Express makes your package its most important. *Personnel Journal*, February, 40-46.
364. Filla, W. (2002). Lehren und Lernen als statistische Herausforderung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 194-198, p. 195.
365. Finegold, D., & Notabartolo, A.S. (2010). *21st Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review*. Paper commissioned for the NRC Project on Research on 21st Century Competencies: A Planning Process on Behalf of the Hewlett Foundation.
366. Foley, G. (2004). *Dimensions of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era*. Maidenhead, England: Open University Press.
367. Folk school John C. Cambell. (nd). URL: <https://folkschool.org>
368. Fordham, P. & Fox, J. (1989). Training the adult educator as professional. *International Review of Education*, 35(2), 197-212.
369. Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes in: YMCA George Williams College, ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College.
370. Forum Katholischer Erwachsenenbildung в Österreich. (nd). URL: <https://www.forumkeb.at/>
371. Frazee, B. (2002). *Corporate Universities: A Powerful Model for Learning*. URL: [http://www.clomedia.com/articles/corporate\\_universities\\_a\\_powerful\\_model\\_for\\_learning](http://www.clomedia.com/articles/corporate_universities_a_powerful_model_for_learning).
372. Freie Hansestadt Bremen. (nd). URL: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/WBG.pdf>
373. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and herder.
374. Freistaat Thüringen. (nd). URL: <http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/gesetze/ebg/>
375. Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
376. FVU. (2012). *Finnish Virtual University*. URL: [http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Finnish\\_Virtual\\_University](http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Finnish_Virtual_University)
377. Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning*. N.Y.: Sense Publishers.

378. Fingeret, H. A. (1991). Meaning, experience and literacy. *Adult Basic Education*, 1(1), 4-11.
379. Fishbone Diagram A Problem-Analysis Tool. (nd). URL: <http://quality.enr.state.nc.us/tools/fishbone.htm>
380. Gagne, R. M., & Medsker K. L. (1996). *The conditions of learning. Training applications*. Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.
381. Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
382. Gaither, K. A. (2009). *Comparing the perceived effectiveness of e-learning and traditional training in the business environment*. Prescott: North Central University.
383. Gamble, V. J. (2005). *The effectiveness of blended learning for the employee*. (Doctor of Education dissertation). Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
384. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
385. Gergen, K. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge and London: Harvard University Press.
386. Gesetz zur Förderung der Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Weiterbildungsförderungsgesetz - WBFöG M-V). S. 342. (2011). URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-WeitBiF%C3%B6GMVrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>
387. Giannoukos, G., & Besas, G. (2015). Adult Education and Learning Theories. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 34-38. doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.34
388. Gillard, J. (2010). *Address to CEDA Leaders in Adelaide*. URL: <https://ministers.employment.gov.au/gillard/addressceda-leader-series-adelaide>
389. Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2000). *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to with diverse powerful teaching learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
390. Göhring, W. (1983). *Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945*. Wien: Europa Verlag.
391. Golding, B., & Thompson, S. (2014). Literacy and language policies in Australia: Paper to International Conference on The Methods and Applications of Research on Literacy Yeouido, Seoul, South Korea, 26 November 2014. In *The methods and applications of research in literacy* (pp. 78-94). Seoul: National Institute for Korean Languages,
392. Grabowski, S. (1981). *Preparing educators of adults*. San Francisco: Jossey Bass.

393. Graham, T. B., Daines, J. M., & Sullivan, T. (1982). *The training of part-time teachers of adults*. Nottingham.
394. Gray, D., Griffin, C., & Nasta, T. (2005). *Training to Teach in Further and Adult Education* (2nd ed.). San Francisco: Nelson Thornes.
395. Great Britain Training Services Agency. (1981). *Glossary of Training Terms*. London: MSC.
396. Greenberg, E., Dunleavy, E., & Kutner, M. (2008). Literacy behind bars: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy Prison Survey. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 30(2), 27-34.
397. Grippin, P., & Peters, S. (1984). *Learning theory and learning outcomes: The connection*. Lanham Md.: University press of America.
398. Gross, R. (1977). *The lifelong learner*. New York: Simon & Schuster.
399. Grow, G.O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
400. Griffin, C. (1982). Curriculum analysis of adult and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 109-123.
401. Guthrie, J. W. (2003). *Encyclopedia of Education* (2 nd ed.). New York : Macmillan Reference USA.
402. Guy, T. C. (2006). The adult literacy education system in the United States. In *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146281e.pdf>
403. Halvorsen, H. (2008). *Role of social partners in the development of training. Paper presented at the role of social partners in establishment and management of a continuing training system and the financing of vocational education and training, ETF Seminar, Bucharest, 2-3 October*. Bucharest.
404. Hatcher, T. G. (1997). The Ins and Outs of Self-Directed Learning. *Training and Development*, February, 35-39.
405. Haugøy, G., & Moe, F. (2005). *REFINE: Recognising formal, informal and non-formal education. Final report from the Norwegian sub-project*. Bergen: SEVU, University of Bergen.
406. Hellström, Z. (2001). Nordic Model of Adult Education: A Comparative Study of Model Parameters and Effects. In A. Tuijnman, & Z. Hellström (Ed.), *Curious minds: Nordic adult education compared, Nord 2001:9* (pp. 11-27). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
407. Helms, A. (2004). The methodology for learning by exchanging experience in the boldic network. In *The internal paper of the BOLDIC project* (pp. 264-276). Oldenburg: Bibliotheks- und Infomationssystem der Universität Oldenburg.
408. Henschke, J. (1997). In memoriam: Malcolm S. Knowles. *Adult learning*, 9, 2-4.

409. Henschke, J. A. (1987). Training Teachers of Adults. In C. Klevins (Eds.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education: International Illiteracy* (pp. 414-422). Los Angeles: Klevens Publications.
410. Hergenhahn, B. R. (1988.). *An introduction to theories of learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
411. Herloa, D. (2015). Improving efficiency of Learning in Education Master Programs by Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1304-1309.
412. Hiemstra, R. (1993). Three underdeveloped models for adult learning. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education* (57, pp. 37-46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
413. Higher Learning Commission. (nd). URL: <http://www.hlcommission.org/Criteria-Eligibility-and-Candidacy/criteria-and-core-components.html>.
414. Hillage, J. Uden, T., Aldridge, F., & Eccles, J.(2000). *Adult learning in England: a review*. Brighton: College Hill Press.
415. Hilse, H., & Nicolai, A. (2004). Strategic learning in Germany's largest companies: Empirical evidence on the role of corporate universities within strategy processes. *Management Development*, 23 (4), 372-398.
416. Hoffman, A. (2012). The Past, Present, and Future of Community Development in the United States. In *Investing in What Works for America's Communities: Essays on People Place & Purpose* (pp. 10-54). San Francisco: Federal Reserve Bank of San Francisco & Low Income Inv. Fund.
417. Holton, E.F., Swanson, R.A., & Naquin, S.S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(1), 118-143.
418. Hopkins, N. (2014). *Citizenship and democracy in further and adult education*. Dordrecht: Springer.
419. Houle, C. O. (1970). The educators of adults. In R. M. Smith, G. F. Aker, & J. R. Kidd (Eds.), *Handbook of adult education* (pp. 109-120). NY: Macmillan.
420. Houle, C. O. (1983). Possible futures. In M. R. Stern (Ed.), *Power and conflict in continuing professional education* (pp. 252-264). Belmont, Calif.: Wadsworth.
421. Houle, C. O. (1996). *The design of education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
422. Howell, W. C., & Cooke, N. J. (2006). Training the human information processor: A review of cognitive models. In I. L. Goldstein (Ed.), *Training and Development in Organizations* (121-182). Ann Arbor, Mich.: UMI.
423. Hoyle, R. (2015). *Informal learning in organizations: how to create a continuous learning culture*. London; New York: Kogan Page Limited.

424. Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.
425. Hult, Å., & Andersson, P. (2008). *Validation in the Nordic countries: police and practice*. Copenhagen: Nordiskt nätverk för vuxnas lärande.
426. Husen, T. (1990). *Education and the global concern*. Oxford: Pergamon Press.
427. ICF Consulting European Commission. (2011). *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Greece*. URL:<https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/country-report-action-plan-adult-learning-greece>
428. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. (nd). URL: <https://ibw.at/>
429. Institut für Höhere Studien. (nd). URL: <https://www.ihs.ac.at/>
430. International Council for Adult Education. (2001). *The Ocho Rios Declaration «Adult Learning: A Key to Democratic Citizenship and Global Action»*. Montevideo: International Council for Adult Education.
431. International Council for Adult Education. (2017). *Education 2030: from Commitment to Action Statement from civil Society Forum – for the CONFINTEA 6 Mid-term Review, 24 October 2017, Suwon City, Korea*. Suwon: International Council for Adult Education
432. Irwin, P. M. (1992). *National Literacy Act 1991: Major Provisions of P.L. 102-73*. NY: Congressional Research Service, Library of Congress.
433. Jain, A., & Moreno, A. (2015). Organizational learning, knowledge management practices and firm's performance. *Learning Organization*, 22(1), 14-39.
434. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
435. Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.
436. Jarvis, P. (2004a). *Continuous Education and Training: Theory and Practice*. Athens: Metehmio.
437. Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
438. Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London; New York: Routledge.
439. Jeffs, T. & Smith, M. K. (1999). *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?* Milton Keynes: Open University Press.
440. Jensen, B.E. (2004). Om at føre identitetspolitik i et demokrati – en problemudredning. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse* (pp. 5-23). København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
441. Jogi, L., & Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44, 221-242.

442. Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener*. Bielefeld: W. Bettelsmann.
443. Kallen, D. (1979). Recurrent Education and Lifelong Learning: Definitions and Distinctions. In T. Schuller, & J. Megarry (Eds.), *Recurrent Education and Lifelong Learning* (pp. 45-56). London: Kogan Page.
444. Kamil, M. (Pr.). (2007). *Looking Again at Non-Formal and Informal Education Towards a New Paradigm*. Tsukuba: Center for Research in International Coopération In Educational Development University of Tsukuba.
445. Kaplan, P. S. (1993). *The Human Odyssey: Life-Span Development*. NY: West Publishing Company.
446. Karalis, T. (2010). The evolution of adult education in Greece. In D. Vergidis, & A. Kokkos (Eds.), *Adult Education: International Perspectives and Greek trajectories* (pp. 17-42). Athens: Metaicmio.
447. Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2010). Lifelong Learning in Greece: A Critical Review of Policies and Institutions. In M. P. Caltone (Ed.), *Handbook of Lifelong Learning Developments* (pp. 373-385). NewYork: NovaPublishers.
448. Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
449. Karalis, Th. (2016). Cascade Approach to Training: Theoretical issues and Practical Applications in Non-Formal Education. *Journal of Education & Social Policy*, 3(2), 104-108.
450. Kasworm, C., & Hemmingsen, L. (2007). Preparing professionals for lifelong learning. *Higher education*, 54(3), 449-468.
451. Kawachi, P. (2008). Educational reform in Japan for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 509-516.
452. Keegan, L., & Rose, S. (1997). The good news about desktop learning. *Training and Development*, 51 (7), 24-27.
453. Keller, J. M. (1983). *Development and use of the ARCS model of motivational design*. Enschede, The Netherlands: Toegepaste Onderwijskunde, Technische Hogeschool Twente.
454. Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice* (5th ed.). London: SAGE.
455. Kerr, J.F. (1969). *Changing the Curriculum*. Londra: University of London.
456. Kersh, N., & Toiviainen, H. (Eds.). (2017). Broad Research on adult education in EU. *Deliverable 2.1*, 239-240.
457. Kidd, J. R. (1961). *Continuing Education*. Ottawa: Canadian Conference on Education.



458. Kidd, J. R. (1978). *How adults learn*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
459. Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berret-Koehler.
460. Klasson, M., Aarek, H.E., Jarvelin, K., Kajberg, L., & Vakkari, P. (1991). *Library and Information Science Research in the Nordic Countries in 1965-89 - A content analyses: Paper at the Colis conferens*. Tampere.
461. Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International education*, 46, 8-10, p. 8.
462. Knoll, J., & Siebert, H. (1969). *Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge*. Heidelberg: Quelle + Meyer.
463. Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers*. New York: Association Press.
464. Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press.
465. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York, Toronto: Cambridge Adult Education Company.
466. Knowles, M. S. (1977). *A history of the adult education movement in the United States*. Malabar, FL: Krieger Publishing, 1977.
467. Knowles, M. S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species* (2nd ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
468. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.
469. Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: a neglected species* (3rd ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
470. Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
471. Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company.
472. Knowles, M. S. (2002). Lifelong learning: a dream. In D. Dickinson (Ed.), *Creating the future. Perspectives on educational change* (pp. 11–32). Seattle, WA: New Horizons for Learning.
473. Knowles, M.S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: In The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Houston, TX: Butterworth-Heinemann.
474. Knox, A. B. (1980). Proficiency theory of adult learning. *Contemporary educational psychology*, 5, 378-404.
475. Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. (2014). Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges. *Andragoške studije*, decembar, 95-106.



476. Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. (2011). Educating the Adult Educators: Implementation and Evaluation of the first National Adult Educators Education Program in Greece. In A. Papastamatis, E. Valkanos, E. Panitsidou, & G. Zarifis (Eds.). *Lifelong Learning & Adult Educators* (pp. 141–158). Thessaloniki: University of Macedonia Press.
477. Kokkos, A. (2005). Adult Education: Tracking the field. Athens: Metaichmio; Giannoukos, Georgios & Besas, Georgios. Adult Education and Learning Theories. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 34-38. doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.34
478. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
479. Kolo, P., Strack, R., Cavat, P., Torres, R., & Bhalla V. (2013). *Corporate universities: An engine for human capital*. URL: [https://www.bcgperspectives.com/content/articles/human\\_resources\\_leadership\\_talent\\_corporate\\_universities\\_engine\\_human\\_capital/?chapter=2#chapter2](https://www.bcgperspectives.com/content/articles/human_resources_leadership_talent_corporate_universities_engine_human_capital/?chapter=2#chapter2)
480. Korsgaard, O. Walters, S., & Andersen, R. (2001). *Learning for democratic citizenship*. Copenhagen: Association for World Education.
481. Korsgaard, O. (2004). *The challenges of people's enlightenment in a new global context: paper presented at the international Conference in Tanzania, September*. URL: [http://www.kansanopistot.fi/nfr/moshi\\_rapport.pdf](http://www.kansanopistot.fi/nfr/moshi_rapport.pdf)
482. Korsgaard, O. (2002). A European Demos? The Nordic adult education tradition—folkeoplysning—faces a challenge. *Comparative Education*, 38(1), 7-16.
483. Kotter, J. P. (1990). *A Force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
484. Koumparoulis, D. N. (2011). Adult Education in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(7), 33-36.
485. Kovács, T. (2016). *Adult Education in Hungary*. University of Pécs: Faculty of Adult Education and Human Resources Development.
486. Kraiger K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Integration of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
487. Kulich, J. (1984). N. F. S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times. *Lifelong Learning*, 7, 10-13.
488. Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in everyday life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC: NCES.
489. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (nd). URL: <https://www.inedivim.gr/>
490. LaBranche, G., & Ward, J. (2003). *Blended learning: the convergence of e-learning and meetings*. *Franchising World*, 35 (4), 22.

491. Laird, D. (1987). *Approaches to training and development: Introduction to the field of training and human resource development* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
492. Land Brandenburg. (nd). URL: [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.24216.de](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.24216.de)
493. Ländliches Fortbildungsinstitut – LFI Austria. (nd). URL: <https://www.lfi.at/>
494. Larsson, S. (2001). Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 199-217.
495. Larsson, S. (2001a). Study circles as a democratic utopia. In A. Bron (Ed.), *Civil Society, Citizenship and Learning. Vol 2: Bochum Studies in International Adult Education* (pp. 137-167). Munstic: Lit Verlag.
496. Lassnigg, L. (2000). *Lifelong Learning: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen (= Reihe Soziologie 45)*. Wien: IHS.
497. Lauglo, J. (2005) Liberalisme og utdanning. *Bedre Skole*, 3(3), 30-38.
498. Lawson, G. (1997). New paradigms in adult education. *Adult learning*, 8(3), 8-20l.
499. Lawson, K. H. (1991). Philosophical foundations. In J. M. Peters, & P. Jarvis (Eds.), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 282–300). San Francisco: Jossey Bass, p. 289.
500. Lawson, M. (2000). N.F.S. Grundtvig. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII(3/4), 613-623.
501. Lawton, D. (1973). *Social change, Educational theory and Curriculum Planning*. London: Hodder and Stoughton.
502. Learning in Informal and Formal Environments Center. (nd). URL: <http://life-slc.org>
503. Leavitt, C. C. (2011). *A comparative analysis of three unique theories of organizational learning*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523990.pdf>.
504. Lenderman, H., & Sandelands, E. (2002). Learning for a purpose: building a corporate university. *Contemporary Hospitality Management*, 14 (7), 382-384.
505. Lenz, W. (2005). *Porträt Weiterbildung Österreich* (2 aktualisierte Auflage). Bertelsmann: Bielefeld.
506. Leonard, B. (1996). Distance learning: work and training overlap. *HR MAGAZINE*, 41(4), 40-48.
507. Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington: The Education Schools Project.
508. Leiste, S., & Jensen, K. (2011). Creating a Positive Prior Learning Assessment (PLA) Experience: A Step-by-Step Look at University PLA.

*The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(1), 61-79.

509. Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education* (Reprint ed., 1989). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
510. Lindeman, E. (1989). *The Meaning of Adult Education*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
511. Lippitt, G. L. (1982). *Organizational Renewal: A Holistic Approach to Organization Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
512. Literacy for Life Foundation. (2015). *A different model for literacy*. URL: <http://www.lfff.org.au/#!/about/csgz>
513. Locke, E. A., & Latham, G. D. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
514. Longman Exams Dictionary. (2006). Harlow: Pearson Education Limited.
515. Lois, E. (2014). Marshall Institute for Learning In Retirement. *An Affiliate of Elderhostel at Bergen Community College*. URL: <http://www.bergen.edu/>
516. Lundahl, L. (2002). From Centralisation to Decentralisation: governance of education in Sweden. *European educational research journal*, 1(4), 625–636.
517. Lusterman, S. (1977). *Education in industry: a research report from the Conference Board's Public Affairs Research Division*. New York: Conference Board.
518. Luukannel, S., & Manninen, J. (2008). *The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults*. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki.
519. Lifelong Learning Accounts. (nd). URL: <http://www.lifelonglearningaccounts.org/>
520. Machlup, F. (1984). *The Economics of Information and Human Capital*. New Jersey: Princeton University.
521. Magyarország Korm. Rendelet 393. *A felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról*. (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300393.kor>
522. Magyarország Kormánya tárgyalta 1168. *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája*. (2019). URL: <https://www.kormany.hu/download/9/71/a1000/Szakk%C3%A9pz%C3%A9s.pdf#!DocumentBrowse>
523. Magyarország NGM rendelet 14. *A felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési programszakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól*. (2014). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400014.ngm>

524. Magyarország NGM rendelet 16. *A felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról.* (2014). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400016.NGM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D16/2014>
525. Magyarország NGM rendelet 56. *A felnőttképzési tevékenység folytatásának engedélyezési eljárása során fizetendő igazgatási szolgáltatási díj mértékéről, befizetésének és felhasználásának szabályairól, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során kiszabott bírság befizetésének rendjéről.* (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300056.ngm>
526. Magyarország NGM rendelet 58. *A felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszeréről, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól.* (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300058.ngm>
527. Magyarország NGM rendelet 59. *A felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról.* (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300059.NGM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D59/2013.%2520%28XII.%252013.%29>
528. Magyarország Törvény CI. *A felnőttképzésről.* (2001). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100101.TV>
529. Magyarország Törvény CXC. *A nemzeti köznevelésről.* (2011). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
530. Magyarország Törvény LXXVII. *A felnőttképzésről.* (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>
531. Magyarország Törvény LXXX. *«A Felsőoktatásról».* (1993). URL:
532. Mann, C. (1997). Prior learning assessment: US experience facilitating lifelong learning. In K. Barker (Ed.) *Sustainability and efficiency of prior learning assessment in British Columbia's public post-secondary education system* (Background paper). Vancouver: British Columbia Ministry of Advanced Education.
533. Marcella, M. (Ed.). (2007). *Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries: Synthesis report.* Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus.
534. Markulis, P., & Strong, D. (2003). A brief on debriefing: what it is and what it isn't. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 30, 177-184.
535. Martin, I. (2003). Adult education: lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 566-579.

536. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation. (2009). *Professional Standards for Teachers in Adult Education: Self-Assessment*. URL: <https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>.
537. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* ( 2<sup>nd</sup> ed.). NY: Harper & Row.
538. Maslow, A. (1972). Defense and growth. In M. L. Silberman (Ed.), *The psychology of open teaching and learning* (pp. 43-51). Boston: Little, Brown.
539. Masuda, Y. (1980). *The Information Society as Postindustrial Society*. Washington: World Future Soc.
540. Matsouras, H. (2009). *Introduction to educational Studies. Alternative Approaches, Teaching Extensions*. Athens: Gutenberg (in Greek), pp. 78-82.
541. Mazurkiewicz, G. (2009). Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44(2), 243-255.
542. McCallum, C. L. (2012). *The perception of adult learners concerning their satisfaction of their educational experiences in a Midwestern Community College*. (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Graduate College, Michigan, p. 14.
543. McCarron, J. (2006). *Crisis or opportunity: An Investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21<sup>st</sup> century* (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education). Duquesne University, Duquesne School of Education.
544. McCray, C.R., & Cooper, B. S. (2015). *Mentoring with Meaning: How Educators Can Be More Professional and Effective*. Lanham: Rowman and Littlefield.
545. Mearns, D. & Thome, B. (1996). *Person-Centred Counselling in Action*. London: Sage.
546. Medel-Anonuevo, C., Torres, C. A., & Desjardins, R. (2011). CONFINTEA VI follow-up: the challenges of moving from rhetoric to action. *International Review of Education*, 57 (1-2), 1-8.
547. Megyei Kormányhivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya. (nd). URL: <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elertesegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly>
548. Meister, J. (1998). *Corporate universities: lessons in building a world-class work force*. New York: McGraw-Hill.
549. Meister, J. (1998a). Ten steps to creating a corporate university. *Training and Development*, 52 (11), 38-43.
550. Merriam, S. B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

551. Mellander, E., & Savvidou, E. (2001). Företagens kunskapsförsörjning och syn på individuella kompetenskonton. *Ekonomisk debatt*, 5, 333-345
552. Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgarther, L.M. (2006). *Adult learning and theory building: A review* (3 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
553. Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: an introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
554. Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
555. Meyer-Dohm, E. (1992). Human resources 2020: structures of the learning company. In *Proceedings of the Human Resources in Europe at the Dawn of the 21st Century Conference* (pp. 37-44). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
556. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
557. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey-Bass.
558. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
559. Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 39-70). New York: State University of New York Press.
560. Mezirow, J. (2007). *Transformative Learning. Athens: Metaihmio (in Greek)*.
561. Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
562. Mignot, J-F. (2013). Continuing training for employees in Europe: the differences between countries continue to narrow. *Training & Employment*, 106, 1-4.
563. Ministry of Health, Labour and Welfare. (2007). *Report of the Research Association of Lifelong Career Development Support and Corporate Organization*. Tokyo, Japan: Ministry of Health, Labour and Welfare, Human Resources Development Bureau.
564. Mintz, S. (2015). *The Fundamentals of College and University Teaching*. N.Y.: Penn State.
565. Mishev, D. (2004). Cooking for the company. *Cooking Light*, August, 142-147.
566. Mukan, N., Havrylyuk, M., & Stolyarchuk, L. (2015). Theoretical framework of leadership in higher education of England and Wales. *Comparative Professional Pedagogy*, 5, 1, 39-45.

567. Michelson, E., & Mandell, A. (2004). *Portfolio development and the assessment of prior learning: Perspectives, models and practices* (2<sup>nd</sup> ed.). Sterling, VA: Stylus Publishing.
568. National Governors' Association and Council of Chief State School Officers. (2010). *Common core state standards: English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington, DC: National Governors' Association and Council of Chief State School Officers.
569. National Governors' Association and Council of Chief State School Officers. (2010a). *Common core state standards: Mathematics*. Washington, DC: National Governors' Association and Council of Chief State School Officers.
570. National Reporting System. (nd). URL: [http://www.nrsweb.org/foundations/implementation\\_guidelines.aspx](http://www.nrsweb.org/foundations/implementation_guidelines.aspx).
571. Native Adult Education and Literacy Act. (2014). URL: <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/senate-bill/1998>
572. Németh, B. (2013). Opening Higher education to Adults – Conclusions of the HEAD report on Hungarian Higher Education. *MELLearnN\_Conference, Szeged*. URL: [http://www.mellearn.hu/en/events/9conf/prezentaciok/c/nemeth\\_balazs.pdf](http://www.mellearn.hu/en/events/9conf/prezentaciok/c/nemeth_balazs.pdf)
573. Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat. (nd). URL: [https://pedscience.sspu.sumy.ua/?page\\_id=1423](https://pedscience.sspu.sumy.ua/?page_id=1423)
574. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. (nd). URL: <https://www.nive.hu/>
575. Newstrom, J. W. (1975). Selecting training methodologies. *Training and Development*, 29 (9), 12-16.
576. Nilsen, E. (1998). *Adult interests: A mapping of leisure interests in the Norwegian population aged between 15 and 69*. Oslo: Universitetsforlaget.
577. Nixon, J. C., & Helms, M.M. (2002). Corporate universities vs. higher education institutions. *Industrial and Commercial Training*, 34 (4), 144-150.
578. Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1998). *Doing Comparative Education: Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Center.
579. Noe, R. A. (2010). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill.
580. Noe, R. A., & Colquitt, J. A. (2002). Planning for training impact: Principles of training effectiveness. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 53-79). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
581. Nuissl, E., & Brandt, P. (2009). *Porträt Weiterbildung Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.



582. NVL: Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande. (nd). URL: <http://www.nordvux.net>.
583. Nylander, E., Mustel, K., & Jansson, Th. (2011). *Folkbildning across borders – resources, networks and transnational commitment*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
584. OECD. (2001). *Thematic Review on Adult Learning: Sweden. Background Report*. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
585. OECD. (2002). *Reviews of National Policies for Education. Lifelong Learning in Norway*. Paris: OECD.
586. OECD. (2003). *Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Revised Draft)*. Paris: OECD Publishing..
587. OECD. (2005). *Thematic review on adult learning: United States country note*. URL: <http://www.oecd.org/unitedstates/35406014.pdf>.
588. OECD. (2007). *Recognition of non-formal and informal learning. Country Background Report 2007 Denmark*. Paris: OECD.
589. OECD. (2007a). *Recognition of non-formal and informal learning. Country Background Report 2006 Norway*. Paris: OECD.
590. OECD. (2013). *Skilled for life? Key findings from the Survey of Adult Skills*. Paris, France: Author.
591. OECD. (2013a). *Time for the U.S. to reskill? What the Survey of Adult Skills says*. Paris, France: OECD Publishing.
592. OECD. (2015). *Australia: Education at a Glance*. URL: [http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/education-at-a-glance-2015/australia\\_eag-2015-43-en#page](http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/education-at-a-glance-2015/australia_eag-2015-43-en#page)
593. OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/trends-edu-2019-en>
594. Ogienko, O., & Terokhina, N. (2014). The American experience of preparation of adult educators. *Euro-American Scientific Cooperation: International Scientific Journal*, 7, 51–54.
595. Ohio State University. (nd). URL: <http://www.osu.edu>.
596. Olesen, H. S. (2002). Lifelong learning in Denmark. *Paper fremlagt ved Lifelong learning, Ibero-Americana kulturzentrum, Berlin, 17-18 april* (pp. 23-34). Berlin: Ibero-Americana kulturzentrum.
597. Ormrod, J. E. (2003). *Human learning*. Harlow: Prentice Hall.
598. Österreichische Föderation der Europahäuser. (nd). URL: <https://www.dieeuropahauser.at/>
599. Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft. (nd). URL: [www.vwg.at](http://www.vwg.at)
600. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. (nd). URL: <https://oeibf.at/>



601. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. (nd). URL: <https://www.oieb.at/oieb/default.html>
602. Otero, M. S., McCoshan, A., & Junge, K. (Eds.). (2005). *European inventory on validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission*. Brussels: ECOTEC Research & Consulting Limited.
603. Park University. (nd). URL: <http://www.park.edu>.
604. Parker, J. (2011). The Role of Information, Communication, Technologies in Enriching Adult Education Theory Building. In Wang V.C.X. (Ed.), *Encyclopedia of Information Communication Technologies and Adult Education Integration* (pp. 1-16). Hershey, NY: IGI Global.
605. Parrish, B. (2004). *How to Enhance Teaching Effectiveness. Teaching Adult ESL. A Practical Introduction*. NY: McGraw-Hill.
606. Pelletier, S. G. (2010). *Success for Adult Students*. URL: [http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/MediaAndPublications/PublicPurposeMagazines/Issue/10fall\\_adultstudents.pdf](http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/MediaAndPublications/PublicPurposeMagazines/Issue/10fall_adultstudents.pdf).
607. Pelster, B. (2016). *Global Human Capital Trends 2016*. Deloitte: Deloitte University Press
608. Percival, F., Ellington, H., & Race, P. (1993). *Handbook of Educational technology* (3rd ed.). London: Kogan Page Ltd.
609. Perin, D. (2016). *Country profiles of formal and nonformal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills: USA. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report – Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
610. Persson, G., & Hallenberg, L. (2006). *Regeringens proposition 2005/06:192. Lära, växa, förändra. Regeringens folkbildningproposition*. URL: <http://www.folkbildning.se/page/451/dokument.htm>
611. Piaget, J. (2002). *The psychology of intelligence*. London; New York: Routledge.
612. Pimentel, S. (2013). *College and career readiness standards for adult education*. Washington, DC: MPR Associates and U.S. Department of Education Office of Vocational and Adult Education.
613. Porter, M. E. (1998). *The Competitive Advantage of Nations*. London: Macmillan.
614. Posner, G.J., & Rudnitsky, A. N. (2005). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7th ed.). NY: Pearson.
615. Pramik, M. (2003). Installers learn on practice dwellings. *Columbus Dispatch*, February 7, F1.
616. Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company.

617. Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning* (pp. 15–23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
618. Project «The Houses of Knowledge». (2003). URL: [www.kunskapshusen.com](http://www.kunskapshusen.com).
619. Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult education quarterly*, 52(3), 210-227.
620. Rana, S., Ardichvili, A., & Poesello, D. (2016). Promoting self-directed learning in a learning organization: tools and practices. *European Journal of Training and Development*, 40, 470-489.
621. Rao, S. R. (2011). *Global e-learning: a phenomenological study*. (PhD Dissertation). Colorado State University, School of Education, Colorado.
622. Realkompetanseprosjektet 1999-2002 – i mål eller på startstreken. Sluttrapport. (2002). Oslo: VOX Voksenopplæringsinstituttet.
623. Recht und Vorschriftenverwaltung Sachsen. (nd). URL: <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8079515049019>
624. Rheinland-pfälzische Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (nd). URL: [http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwjk/Weiterbildung/2013\\_WBG\\_Stand\\_17\\_11\\_1995.pdf](http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwjk/Weiterbildung/2013_WBG_Stand_17_11_1995.pdf)
625. Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
626. Ring Österreichischer Bildungswerke. (nd). URL: <https://ring.bildungswerke.at/>
627. Robertson, R. (2004). *Globalization: Social Theory and Global Culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
628. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Merrill.
629. Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
630. Rogers, A. (2007). *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* New York: Springer.
631. Rogers, A. (2010). *Teaching Adults* (4th ed.). Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
632. Ronai, J. (2002). Citizenship and Democracy in Socrates' and Grundtvig's Europe. In A. Medel-Anonuevo (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives* (pp. 88-101). Hamburg: UNESCO. Institute for Education.
633. Rose, A. D. (1989). Beyond classroom walls: The Carnegie Corporation and the founding of the American Association for Adult Education. *Adult education quarterly*, 39(3), 140-151.
634. Rosinski, P. (2013). *Coaching across cultures: new tools for leveraging, national, corporate and professional differences*. London; Boston, Mass.: Nicholas Brealey Publishing.

635. Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327-341.
636. Rubenson, K., & Höghjelm, R. (1980). *Adult education for social change: Research on the Swedish allocation policy*. Lund: LiberLæaromedel.
637. Rubenson, K. (1994). Adult Education Policy in Sweden, 1967-1991: from recurrent education to lifelong learning. *Policy Studies Review*, 13(3-4), 367-390.
638. Rutgers University. (nd). URL: <http://www.rutgers.edu>.
639. Ryan, L. (2013). *An Overview of corporate universities*. URL: [http://www.corpe-dadvisers.com.au/corporate\\_universities\\_9.html](http://www.corpe-dadvisers.com.au/corporate_universities_9.html).
640. Ryu, M. (2013). *Credit for prior learning from the student, campus, and industry perspectives. Report by the American Council on Education*. Washington: DC: Center for Policy Researcher and Strategy.
641. Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 471-499.
642. Salo, P. (2007). *On the concepts of the Nordic adult education tradition. Paper presented at Nordic Conference on Adult Education: Meaning, relevance and variation, University of Linköping, 17-19.04.2007* (pp. 1-14). Linköping: University of Linköping.
643. Salopek, J. (2000.). Digital collaboration. *Training and Development*, June, 39-43.
644. Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2012). *Communication between cultures*. Boston: Wadsworth.
645. Santrock, J. W. (1999). *Life-Span Development*. The USA: McGraw-Hill College.
646. Schlögl, P. Klimmer, S., & Gary, C. (2001). *Aktuelle Entwicklungen bei den Teilnehmer/innen- und Absolvent/innenzahlen bei der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung*. Wien: I.A. der BAK und WKÖ.
647. Schlögl, P., & Klimmer, S. (2001). Abschlussorientierte Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiografie. *Die Österreichische Berufsreifeprüfung*, in: *GdWZ*, 2, 74-76.
648. Schlögl, P., & Schneeberger, A. (2003): *Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung*. Wien: OECD.
649. Schlögl, P., Dall, E., & Rinnhofer, P. (2002). Lebenslanges Lernen an Österreichs Hochschulen. Motive und zeitlicher Anwand aus der Perspektive von berufsbegleitend Studierenden. *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift GdWZ*, 5, 252-253.
650. Schmidt, S. W. (2016). *Organization and Administration of Adult Education Programs: A Guide for Practitioners (Adult Education Special Topics: Theory, Research and Practice in Lifelong Learning)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

651. Schwartze, H., & Istance, D. (1987). *Recurrent Education Revisited: Modes of Participation and Financing*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
652. SCOTese. (2013). *National Foundation Skills Strategy for Adults*. URL: <http://www.industry.gov.au/AboutUs/Documents/COAG-Industry-and-Skills-Council/FormerSCOTese/National-Foundation-Skills-Strategy-for-Adults.pdf>.
653. Seiko, O. (2005). Lifelong Learning and demographics: a Japanese perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 24, July-August, 351-368.
654. Seiter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
655. Sejersted, F. (2004). Sosialdemokratiets tidsalder. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(3-4), 250-263.
656. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
657. Shomos, A, & Forbes, M. (2014). *Literacy and Numeracy Skills and Labour Market Outcomes in Australia*. Canberra: Productivity Commission Staff Working Paper.
658. Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In E. Gruber (Hrsg.), *Theorie und Forschung* (s. 7-58). MAGAZIN Erwachsenenbildung. at 7/8.
659. Sillak-Reisinger, B. (2017). *The Potential of Massive Open Online Courses in the Context of Corporate training and development*. Walldorf, Germany: Springer Gabler.
660. Simon, S. J., & Werner, J. M. (1996). Computer training through behavior modeling, self-paced, and instructional approaches: a field experiment. *Applied Psychology*, 81, 648-659.
661. Sinha, A. & Kaul, N. (2013). Corporate University: glorified training departments or more? *Resources Development and Management*, 1, 49-53.
662. Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
663. Skule, S., & Ure, O. (2004). *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo.
664. Sloman, M. (2002). Making sense of blended learning. *Training*, 10 (1), 12-16.
665. Smith, M. (1999). *Curriculum Theory and Practice*. New York: Routledge.
666. SOU. (1999). *From the Adult Education Initiative to a Strategy for Lifelong Learning. A perspective on adult education policy in Sweden*. Stockholm: Ministry of Education and Science.

667. Spear, G.E. (1988). Beyond the organizing circumstance: a search for methodology for the study of self-directed learning. In H.B. Long (Ed.), *Self-directed learning. Adult Education: application and theory* (pp. 199-221). Athens: Department of Adult Education, University of Georgia.
668. Squires, G.T. (1987). *The Curriculum Beyond School. (Studies in Teaching and Learning)*. London: Independent Pub Group.
669. Srinivasan, L. (1983). *Perspectives on nonformal adult learning: Functional education for individual, community, and national development*. Boston, MA: World education.
670. Standards of Quality and Effectiveness for Adult Education Teachers. (2010). California: Commission on Teacher Credentialing.
671. Stangl, G., & Wallmann, M. (2001). Erwachsenenbildung in Österreich. In Y. Fink, L. Körbler, E. Ribarits, G. Stagl, & R. Volst (Hg.), *Auf der Suche nach einer geeigneten Struktur in Offenen Flexiblen Lernformen* (s. 158-167). Österreich: Lernfeld Sprache, s. 158.
672. Strong, M. (2011). *The Highly Qualified Teacher : What Is Teacher Quality And How Do We Measure It?* NY; London: Teachers College Press.
673. Strother, J. B. (2002). An assessment of the effectiveness of e-learning in corporate training programs. *Research in Open and Distance Learning*, 3 (1), 1-17.
674. Stubblefield, H. W., & Keane, P. (1994). *Adult education in the American experience: from the colonial period to the present*. San Francisco: Jossey-Bass;
675. Sticht, T. G. (2002). The Rise of the Adult Education and Literacy System in the United States: 1600-2000. In J. P. Comings, & B. Garner, & C. Smith (Eds.), *The Annual Review of Adult Learning and Literacy* (Vol. 3, pp. 10-43). San Francisco: Jossey Bass.
676. Summary of Report No. 16 (2006-2007) to the Storting. The Norwegian Government's white paper on early intervention for lifelong learning. – Oslo: Norwegian ministry of education and Research.
677. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. Education and the Workforce Committee. Washington, D.C., February 21. (2013). URL: <http://votesmart.org/bill/16338/49317#.VPHrhXysWgw>
678. Svein, S. O., Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Helsinki: Finnish Literature Society.
679. Swedish Ministry of education and research. (2008). *The development and state of the art of adult learning and education (ALE): National report of Sweden*. Stockholm: Ministry of education and research.
680. Swedish National Agency for Education. (2007). *Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006:*

- Swedish National Agency for Education report №283*. Stockholm: Skolverket.
- Loeb, I. H. (2007). Development and Change in Swedish Municipal Adult Education: occupational life history studies and four genealogies of context. *Policy Futures in Education*, 5(4), 468-477.
681. Swedish National Council of Adult Education. (2005). *Folkbildningens Framsyn Folkbildning of the future, its role and objectives*. Stockholm: Swedish National Council of Adult Education.
682. Syrjalainen, E. & Jyrama, R. (2008). *Why do teachers want to become mentors?* URL: <http://www.iask-web.org/contents-tl08.pdf>
683. Simkins, T. (1977). *Non-Formal Education and Development. Some critical issues*. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.
684. Taira, K., & Levine, S. B. (1986). *Education and labor force skills in post war Japan. Final report*. Washington, DC: Office of educational research and improvement.
685. Tannenbaum, S. I., & Dupuree-Bruno, L. M. (1994). The relationship between organizational and environmental factors and the use of innovative human resource practices. *Group and Organization Management*, 19 (2), 171-202.
686. Tannenbaum, S. I., & Yukl G. A. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.
687. Tate, P., Klein-Collins, R., & Steinberg, K. (2011). Lifelong learning in the USA: a focus on innovation and efficiency for the 21st century learner. *Continuing Education and Lifelong Learning*, 4 (1), 1-23.
688. Taylor, M. C. (1983) The Adult Education Act: Issues and Perspectives on Reauthorization. *Lifelong Learning*, 7(1) (September), 10-11, 26-27.
689. Taylor, P., Russ-Eft, D., & Chan, D. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Applied Psychology*, 90 (4), 692-709.
690. Telhaug, A.O., Medias, O.A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283.
691. Terokhina, N. (2014). Non-formal adult education in the United States: history and reality. *The Advanced Science Journal*, 12, 110-113.
692. TESOL. (2008). *Standards for ESL/EFL Teachers of Adult Framework*. URL: <https://www.tesol.org/docs/books/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-framework.pdf?sfvrsn=0>.
693. The Association of Teacher Educators. (2015). URL: <http://www.ate1.org>.
694. The Danish Ministry of Education, The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, The Danish Ministry of Culture & The Danish Ministry of Economic and Business Affairs. (2004). *Recognition of Prior Learning within the Education System. Danish Government policy paper*



- presented to the Parliament*. URL: <http://pub.uvm.dk/2005/priorlearning/recognition.pdf>.
695. The education for democracy Act. (2001). URL: <https://www.govtrack.us/congress/bills/107/s413/text>
696. The glossary of education reform. (2014). URL: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>; NCATE Glossary. (nd). URL: [http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards/Glossary/tabid/477/Default](http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards/Glossary/tabid/477/Default;);
697. The National Center for Education Statistics (nd). URL: <https://nces.ed.gov/>
698. The University of Akron. (nd). URL: <https://www.uakron.edu/>
699. Thistlethwaite, L. (1994). Cooperative learning: Networking at the student level. In *Break Through Western Illinois University* (№ 4, pp. 2-19). Macomb, IL: Central Illinois Adult Education Service Center.
700. Thomas, A. M. (1991). *Beyond education: a study of the management of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
701. Thompson, J. D. (1995). *Curriculum Development in Non-Formal education*. Nairobi: Sam Nam & Corrine Graphics.
702. Tichy, N.M. (2001). No ordinary boot camp. *Harvard Business Review*, 79, 63-70.
703. Tomassia, C., Lennon, M., Yamamoto, K., & Kirsch, I. (2007). *Adult education in America: A first look at results from the Adult Education Program and Learner Surveys*. Princeton, NJ: Education Testing Service.
704. Toohey, S. (1999). Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In S. Toohey (Ed.), *Designing Courses for Higher Education* (pp. 44-69). Buckingham: SRHE & Open University.
705. Torstensson, M. (1997). The development of the concept “folkbibliotek” in Sweden in the early twentieth century. In M. Beaulieu (Ed.), *Library and Information Studies: Research and Professional Practice* (pp. 220-242). London: Taylor Graham.
706. Torstensson, M. (2004). *Popular adult education in Sweden in the 19th and early 20th century - from a social question to a question of education*. Stockholm: Swedish School of Library.
707. Tosey, P. (2005). The Hunting of the Learning Organization: a paradoxical journey. *Management Learning*, 36(3), 335-352.
708. Tøsse, S. (1998). *Corporate and nonformal learning. Adult education research in Nordic countries*. Trondheim: Tapir forlag.
709. Tøsse, S. (2000). *Challenges and development: Adult education research in Nordic countries*. Oslo: Tapic Academic Press.
710. Tough, A. (1979). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
711. Training magazine. (2016). 2016 Training industry report. *Training*, November/December, 28-41.

712. Trantalidi, M. (2006). The changing professional profile of the adult educator in Europe. In *8th Andragoski kolokvij* (pp. 9-19). Ljubljana: Andragoski center Slovenije.
713. Treichler, D. H. (2000). *A comparison of corporate and non-corporate adult education as a vehicle for organizational capability migration*. (PhD Dissertation). Binghamton University, State University of New York, Graduate School.
714. Tsamadias, C., Koutrouba, K., & Theodosopoulou, M. (2010). Training Adults' Trainers in Greece: Efforts for Innovation. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 4(11), 149-163.
715. Tuijnman, A. (1990). Recurrent and Alternation Education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education, Supplement II*. Oxford: Pergamon Press.
716. Tuijnman, A.C. (2001). The Advent of Active Education Policy in Sweden. In *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge* (pp. 57-65). Stockholm: Government Printing Office.
717. Tyechia, V. P. (2014). *An evaluation of the effectiveness of e-learning, mobile learning, and instructor-led training in organizational training and development*. (PhD Dissertation). Hampton University, Graduate College, Hampton.
718. Tyler, R. W. (1999). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
719. Tissot, Ph. (Ed.). (2008). *Terminology of education and training policy. A multilingual glossary*. Luxembourg: Cedefop. Office for Official Publications of the European Communities.
720. U. S. Department of Education. (2012). *Succeeding Globally Through International Education and Engagement*. Washington, D.C.: U. S. Department of Education.
721. U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education. (2015). *Adult Education and Family Literacy Act of 1998: Annual report to Congress, program year 2011-12*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education.
722. U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education. (2015a). *Making skills everyone's business: A call to transform adult learning in the United States*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education Office of Career Technical and Adult Education.
723. U.S. Department of Education. (nd). *U.S. Department of Education, Office of Career, Technical, and Adult Education*. URL: [http://www2.ed.gov/about/offices/list/om/fs\\_po/ovae/adult.html](http://www2.ed.gov/about/offices/list/om/fs_po/ovae/adult.html).
724. UNESCO Institute for Education. (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UIE.



725. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *The third Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
726. UNESCO. (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19-25 June*. Paris: UNESCO.
727. UNESCO. (1963). *Second World Conference on Adult Education, Montreal, Canada, 21-31 August 1960: Final report*. Paris: UNESCO.
728. UNESCO. (1972). *International Conference on Adult Education: Final Report* (3rd.; Tokyo). Paris: UNESCO.
729. UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976*. Nairobi: UNESCO.
730. UNESCO. (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO
731. UNESCO. (1985). *International Conference on Adult Education: Final Report* (4th.; Paris). Paris: UNESCO.
732. UNESCO. (1990). *World Declaration on education for All and framework for action to meet basic learning need. Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand 5-9 March 1990*. Paris: UNESCO for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.
733. UNESCO. (1997). *Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany, 14-18 July. Final Report*. Paris: UNESCO.
734. UNESCO. (1997a). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: UNESCO.
735. UNESCO. (2000). *Education For All 2000 Assessment. Global Synthesis*. Paris: UNESCO.
736. UNESCO. (2000a). *Dakar framework for action. Education For All: Meeting our collective commitments. Draft to be finalized and adopted at the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000*. Paris: UNESCO.
737. UNESCO. (2002). *Lifelong Learning in Europe: Moving towards EFA Goals and the CONFINTEA V Agenda: Sofia Conference on Adult Education Call to Action 9<sup>th</sup> November 2002*. Paris: UNESCO.
738. UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies. World Report*. Paris: UNESCO.
739. UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI): Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning*. Belen: UNESCO.
740. UNESCO. (2010). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Paris: UNESCO: Institute for Lifelong Learning.
741. UNESCO. (2011). *Country Report on Adult Education in Denmark*. Helsinki: UNESCO.

742. UNESCO. (2015). *Education – 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Incheon: UNESCO.
743. UNESCO. (2017). *3 Global report on adult learning and education. The impact of adult learning and education on health, well-being, employment and the labour market and social, civic and community life* (2nd rev. v.). Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
744. UNICE, CEEP, & UEAPME. (2002). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications. Second follow-up report*. Belgium: UNICE, CEEP, UEAPME.
745. Valgmaa, R. (2010). The adult educator's different roles. In *The Art of Being an adult Educator : A Handbook for Adult Educators-To-Be* (pp. 19-23). Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.
746. Van Wart, M., Cayer, N. J. & Cook S. (1993). *Handbook of Training and Development for the Public Sector: A Comprehensive Resource*. NY: Wiley
747. Verband der Wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs. (nd). URL: <https://vwgoe.at/>
748. Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung. (nd). URL: [https://www.voegb.at/cms/S08/S08\\_0](https://www.voegb.at/cms/S08/S08_0)
749. Verband Österreichischer Volkshochschulen. (nd). URL: <https://www.vhs.or.at/>
750. Virginia Commonwealth University. (nd). URL: <http://www.vcu.edu>.
751. Volkshochschule. (nd). URL: <https://www.volkshochschule.de/>
752. Vroom, V. H. (1995). *Work and Motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
753. Wang, V. C. X., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators and Learners. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204-214.
754. Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375.
755. Wasik, B. H. (Ed.). (2004). *Handbook of Family Literacy*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
756. Waters, M. (2002). *Globalization* (2nd ed.). New York, N.Y.: Routledge, p. 194.
757. Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
758. Weiterbildungsakademie Österreich. (nd). URL: <https://wba.or.at/de/>
759. Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *Training and Development*, 7 (4), 245-258.
760. Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: country practices*. Paris: OECD.
761. Willyard, P., & Conti, G.J. (2001). Learning strategies: a key to training effectiveness. In, Academy of Human Resource Development, *Conference*

- proceedings, Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4* (V.1-2., pp. 325-331). LA: Baton Rouge.
762. Wilson, B. (2015). *Lifelong learning policies: Europe, Australia and the place of education in the post-2015 sustainable development goals: report of a policy briefing conducted by the European Union Centre at RMIT, April 2014*. URL: <http://cradall.org/content/lifelong-learning-and-sustainable-developmentgoals-post-2015>.
763. Wilson, J. P. (2012). *International human resource development: learning, education and training for individuals and organizations*. London; Philadelphia, PA; New Delhi: Kogan Page.
764. Wintermute, C. (2011). A vision of humanist education for our complex world. *Establishing Humanist Education Programs for Adults. Kochahar Humanist Education. Center of the American Humanist Association* (pp. 13-23). Washington: Center of the American Humanist Association.
765. Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreichs. (nd). URL: <https://www.wko.at/service/dienststelle.html?orgid=18806>
766. Wittpoth, J. (2006). *Einführung in die Erwachsenenbildung: Lehrbuch*. Ul.:Verlag Barbara Budrich.
767. Woodward, N. (2007). Making Safety Job No. 1. *HR Magazine*, January, 60-65.
- Yahata, S. (1994). In-House Training and OJT. *Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin*, 33(5), 5-8.
768. Workforce Investment Act. WIA – P.L. 105-220 / Adult Education and Literacy P.L. 105-220. (1998). URL: <https://www2.ed.gov/policy/adulted/leg/legis.html>
769. Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220 –105th Congress – August 7. (1998). URL: <http://www.doleta.gov/regis/statutes/wialaw.txt>
770. Wihak, C. (2011). Prior Learning Assessment and Recognition: Emergence of a Canadian Community of Scholars. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 116-122.
771. Yahata, S. (1994). In-House Training and OJT. *Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin*, 33(5), 5-8.
772. Young, K., & Rosenberg, E. (2006). Lifelong Learning in the United States and Japan. *The Lifelong Learning Institute Review*, 1(1), 69-85.
773. Zachary, L. J. (2013). *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
774. Zeuner, C. (2001). Arbeitsgemeinschaft. In A. Rolfetal. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (s. 30-67). Bad Hellbrunn: Klinkhardt.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Словник основних термінів дослідження

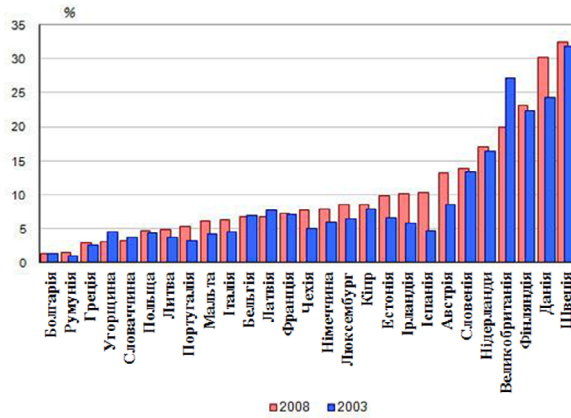
adult basis education	базова освіта дорослих
adult education	освіта дорослих
adult educator	викладач для дорослих
adult education centre	центр освіти дорослих
adult literacy	грамотність дорослих
andragogy	андрагогіка
andragog	андрагог
apprenticeship	учнівство
assessment	оцінювання, оцінка
case method	кейс-метод або метод аналізу ситуацій
case study	аналіз ситуацій
Chautauqua Institution	Шатоквіанський інститут
“Chautauqua”	“Чатакві” рекреаційно- навчальні центри
collaborative learning	навчання у співпраці
community center	громадський центр
community college	громадський дворічний коледж
community development	навчання місцевої спільноти
community development worker	фахівець з розвитку місцевої спільноти
community education	освіта в громаді, громадянська освіта
competency-based learning	компетентнісне навчання
contract	контракт; навчальна угода; навчальний план
cooperative agricultural extension service	кооперативна служба пропаганди сільськогосподарських знань
critical incident process	обговорення критичних ситуацій
counseling	консультування
curriculum	Курс навчання, навчальний план
bottom-up	знизу-вверх
decision making exercise	вправа на прийняття рішень
displaced homemaker	жінки, яка повернулася до роботи

discovery learning	«навчання шляхом відкриття», евристичне
discussion group	дискусійна група
diversification	диверсифікація
educational extension	поширення освіти
educational planning consultant	консультант із планування
El-derhostel	пансіонат для пенсіонерів
evaluation	оцінювання, оцінка
face-to-face learning	навчання «обличчя до обличчя»
facilitator	фасилітатор
family literacy	сімейна грамотність
flexible	гнучкий
folk high school	вища народна школа
folk school “Highlander”	народна школа «Хайлендер»
formal adult education	формальна освіта дорослих
functional literacy	функціональна грамотність
group dynamics	динаміка поведінки в групі
group discussion	групова дискусія
inclusive educational model	інклюзивна освітня модель
independent learning	незалежне навчання
industrial welfare movement	рух за хороші умови праці на виробництві
informal adult education	інформальна освіта дорослих
Institute for learning in retirement	інститут для людей пенсійного віку
lyceum	лицей
learner-centred learning	особистсно-орієнтоване навчання
learning by correspondence	заочне навчання
learning contract	навчальний контракт
learning for active citizenship	освіта для активного громадян- ства
learning for democratic citizenship	Освіта для демократичного грома- дянства
learning society	суспільство, що навчається
life adjustment movement	рух прилаштування до життя
lifewide learning	учіння шириною в життя
lifelong education	безперервна освіта

lifelong learning	учіння довжиною у життя
learning community	спільнота, що навчається
lifelong learning resource system	система ресурсів для навчання впродовж життя
Mechanic's Institute	інститут механіків
needs assessment survey	опитування на визначення потреб
nonformal adult education	неформальна освіта дорослих
open university	відкритий університет
peer teaching	взаємонавчання
performance test	випробування знань та вмінь на робочому місці
prior learning assessment	оцінка результатів попереднього навчання
pole play	рольова гра
problem-solving approach	задачний підхід
public school	безплатна державна школа
recognition of prior learning	визнання результатів попереднього навчання
resource person	експерт із навчальних ресурсів
role playing	рольова гра
self-concept	самосвідомість
self-directed learning	самоспрямоване навчання
self-paced study	гнучка форма навчання
situated learning	ситуативне навчання
simulation exercise	ділова гра
social action	соціальна дія
teamwork	робота в команді
top-down	згори-вниз
university extension	курси при університетах
validation	валідація
weekend school	недільні школи

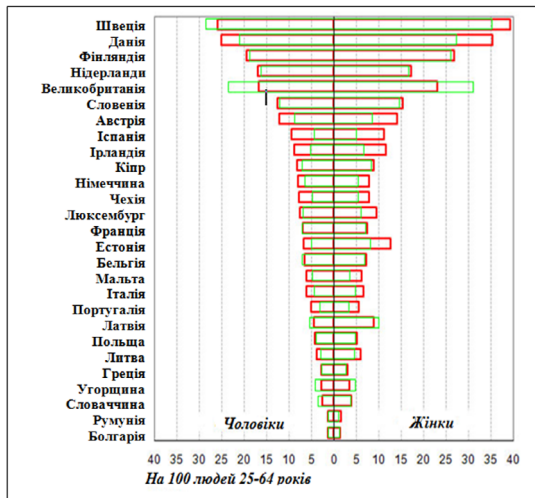
*Додаток підготовлено на основі джерел: Theglossaryofeducationreform, 2014; NCATEGlossary, nd; UNESCO, 1979.*

**Участь дорослих у неперервній освіті (європейський вимір)**



Додаток підготовлено на основі джерела: European Statistic, nd.

**Участь дорослих у неперервній освіті (гендерний вимір)**



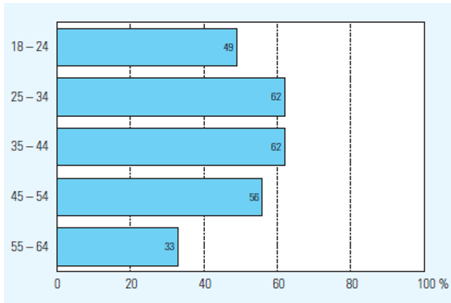
Додаток підготовлено на основі джерела: European Statistic, nd.

### Статистичні показники освіти дорослих у Фінляндії

Майже 1,8 мільйона осіб у віці 18-64 років у Фінляндії взяли участь в освіті або професійній підготовці, що були організовані спеціально для дорослих у 2000 р., що становить близько 54% від загальної кількості осіб в цій віковій групі.

Жінки брали участь в освіті та навчанні дорослих частіше, ніж чоловіки; 59% тих жінок, хто в дорослому віці навчався у відповідний рік, що становить практично один мільйон жінок, в той час як рівень участі чоловіків був на 10% нижче, тобто 49% або приблизно 800 000 осіб.

Найвищий рівень участі був досягнутий у віковій групі 25-44 років, де дві третини населення були залучені (рис. 1), а найнижчий – у віковій групі 55-64 років, тільки третина. Приблизно кожна друга людина у віці до 25 років взяли участь у освіті та навчанні дорослих.

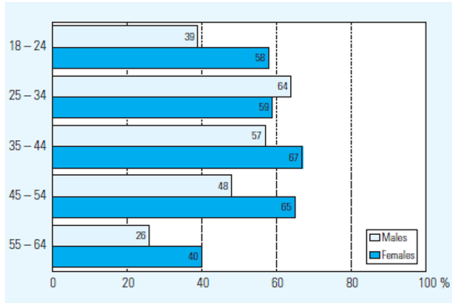


*Рис. 1. Учасники освіти і навчання дорослих у віці 18-64 р. у 2000 р.*

Найменше учасників жінок похилого віку, аніж чоловіків в цій групі населення, саме вікові групи 35-44 років і 45-54 років, які були найбільш активні для жінок, в обох вікових групах приблизно дві третини осіб брали участь у тій чи іншій формі освіти дорослих, в той час як найбільш активна чоловіча група була у віці 25-34 років, 64% (рис. 2).

Найнижчий рівень участі для обох статей був зафіксований у віковій групі 55-64 років, близько 40% жінок і близько 25% для чоловіків.



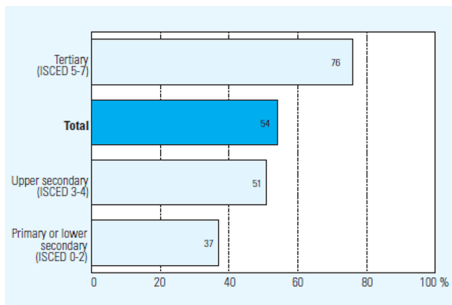


*Рис. 2. Учасники освіти і навчання дорослих у віці 18-64 р. у 2000 р. (розподіл за гендером).*

Жінки поринали в освіту і навчання дорослих частіше, ніж чоловіки у всіх вікових групах, крім 25-34 років, значна перевага на користь жінок є найбільшою у віці 45-54 років, 55-64 років та молодше 25 років.

Відмінності у показниках участі були вище серед чоловіків, ніж серед жінок, частка є найкращою у віковій групі 25-34 років, причому більш, ніж у два рази в найгіршій групі 55-64 років, в той час як пропорції жінок залишалися більш-менш постійними у віці до 55 років.

Участь в освіті та навчанні дорослих була тісно пов'язана з рівнем отриманої початкової освіти (рис. 3) серед тих, хто брав участь в освіті та курсах підвищення кваліфікації для дорослих впродовж 2000 року; лише три чверті отримали вищу освіту, трохи більше третини не мало середньої освіти і половина мала середню освіту.



*Рис. 3. Участь у освіті та навчанні дорослих за найвищим рівнем освіти у віці 18-64 років у 2000 році.*

Проте, жінки в останніх двох групах, як і раніше, брали участь в освіті та навчанні дорослих з більшою готовністю, ніж чоловіки

(рис. 4), більше половини з них мають вищу середню освіту порівняно з половиною чоловіків, і близько 43% жінок з середньою освітою в порівнянні з 32% чоловіків.

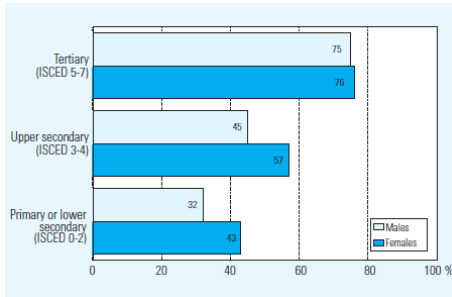


Рис. 4. Участь у освіті та навчанні дорослих за найвищим рівнем освіти у віці 18-64 років у 2000 р. (розподіл за гендером).

Соціально-економічна категорія з найбільшим рівнем участі в освіті та навчанні дорослих – офісні працівники на керівних посадах, понад чотири з кожних п'яти взяли участь в таких курсах у 2000 році. (рис. 5).

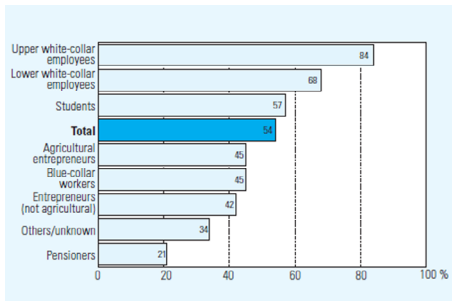
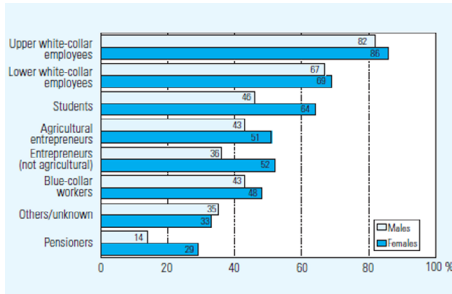


Рис. 5. Участь у освіті та навчанні дорослих за рівнем соціально-економічної групи у віці 18-64 років у 2000 р.

Наступний щабель займають офісні працівники нижчих посад і студенти стаціонару. Ці результати повністю узгоджуються з результатами експертизи з точки зору початкової освіти, так як три чверті тих, хто мав вищу освіту, були офісні працівники, що займали вищі або нижчі керівні посади. Відповідно, близько половини з тих, хто мав лише початкову або неповну середню освіту, були або робітниками, що займаються фізичною працею, або одержують пенсію; це дві соціально-економічні групи з найнижчим

рівнем участі в освіті для дорослих, що становить менше половини, і тільки один з п'яти, відповідно.

Жінки брали участь в освіті дорослих частіше, ніж чоловіки у трьох соціально-економічних категоріях: студенти, підприємці (несільськогосподарські) і пенсіонери (рис. 6).



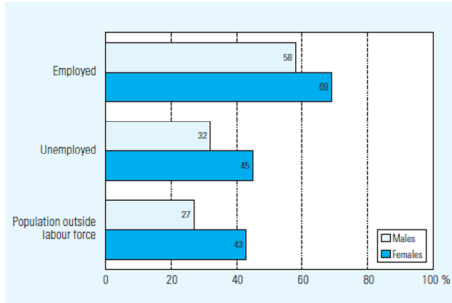
*Рис. 6. Участь у освіті та навчанні дорослих за рівнем соціально-економічної групи та гендером у віці 18-64 років у 2000 р.*

У всіх інших випадках ці відмінності не були статистично значущими. Найбільша розбіжність між чоловіками і жінками в цьому відношенні була серед пенсіонерів, як це узгоджено з попереднім аналізом за віковими групами. Тут жінки брали участь приблизно у два рази частіше, ніж чоловіки.

Різниця між чоловіками і жінками також відбувалась таким же чином, як і для інших фонових змінних, розглянутих вище, оскільки вищий статус соціально-економічної групи впливав на участь в освіті і навчанні дорослих більше серед чоловіків, ніж серед жінок.

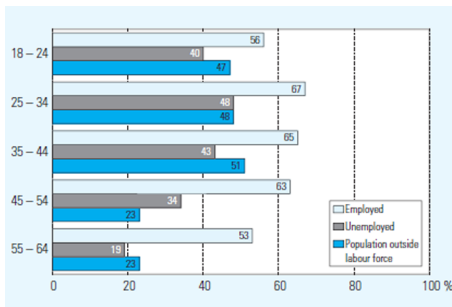
Особи, які працювали брали участь в освіті дорослих частіше, ніж ті, які були безробітними або поза робочою силою (студенти, пенсіонери або домогосподарки), 63% працевлаштованого населення взяли участь в освіті дорослих, 37% безробітних і 36% тих, хто за межами робочої сили.

Жінки у всіх цих трьох групах брали участь в освіті дорослих частіше, ніж чоловіки (рис. 7).



*Рис. 7. Участь у освіті та навчанні дорослих за рівнем ситуації на ринку праці та гендером у віці 18-64 років у 2000 р.*

У працевлаштованого населення найбільш високі показники участі, близько двох третин, були досягнуті у вікових групах 25-54 років, у порівнянні з більш, ніж половиною осіб у віці до 25 років або 55-64 років (рис. 8).



*Рис. 8. Участь у освіті та навчанні дорослих за рівнем зайнятості у віці 18-64 років у 2000 р.*

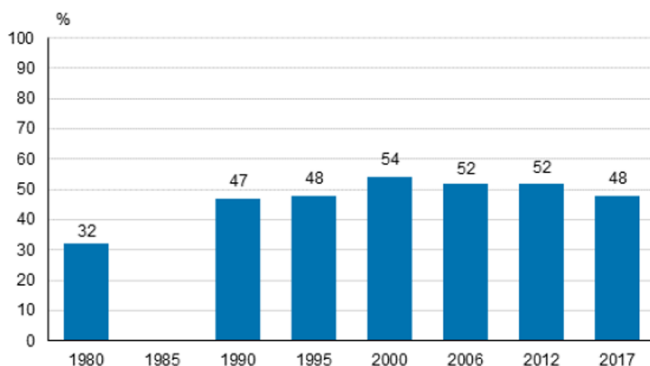
Найбільш активна група серед безробітних була у віці 25-34 років, майже половина з яких були зайняті в галузі освіти дорослих впродовж року, в той час як лише п'ята частина тих, хто в найстаршій віковій групі, 55-64 років, були також задіяні в освіті дорослих. Близько половини з тих, хто за межами робочої сили у віковій групі 18-44 роки брали участь в освіті дорослих.

Участь була менш прив'язана до віку серед працюючого населення, ніж серед безробітних і тих, хто за межами робочої сили. На цей висновок щодо населення поза робочою силою, очевидно, вплинув той факт, що студенти піднімають частку в молодших вікових групах, в той час як пенсіонери опускають цю частку в старших вікових групах.

Цікавим спостереженням є те, що частка безробітних і тих, хто не належать до робочої сили, але мають вищу освіту, які брали участь в освіті для дорослих, були лише трохи вище, ніж в осіб, що не працюють і мають нижчу за повну середню освіту. Іншими словами, зайнятість мала більший вплив на участь в освіті і навчанні для дорослих серед осіб з вищою освітою, ніж серед тих, хто має повну середню освіту або нижчу, ніж повна середня освіта.

Кожні 5 років Статистичний центр Фінляндії проводить опитування щодо участі населення країни в освіті дорослих. Упродовж 17 років у Фінляндії змінювалася частка тих, хто брав участь в освіті дорослих, дані наведені у діаграмі.

Учасники освіти дорослих у 1980, 1990, 1995, 2000, 2006, 2012 та 2017 роках (населення у віці від 18 до 64), у %.



*Примітка: у 1985 р. статистичні дослідження учасників в освіті дорослих не проводилися.*

У 2017 р. кожна друга особа у віці від 18 до 64 років, приблизно 1.6 млн., брала участь в освіті дорослих, тобто навчанні або тренінгах призначених спеціально для дорослих. Частка дорослих, що проходили навчання або тренінги для дорослих, скоротилася на 4% з 2012 р. Ця інформація впливає з попередніх даних Статистичного управління Фінляндії з питань освіти дорослих на 2017 р.

Дані опитування щодо освіти дорослого населення були зібрані в січні-червні 2017 р. від 3 414 осіб віком від 18 до 69 років, які постійно проживають у Фінляндії. Отримані результати розглядаються тут щодо осіб від 18 до 64 років, оскільки порівняльні дані про них доступні з попередніх опитувань. Опитування реалізується як спільний проєкт Статистичного управління Фінляндії та Міністерства освіти і культури Фінляндії та опитування щодо освіти дорослих Європейським союзом. Метод збору даних змінився з попередніх опитувань, оскільки вперше респондентам було запропоновано заповнити форму он-лайн у додаток до особистих інтерв'ю.

Значна частина освіти дорослих була пов'язана з роботою або зайнятістю.

Більша частина освіти дорослих була професійною, тобто причина участі у навчанні або тренінгах була пов'язана з роботою або заняттям (за власними оцінками респондентів). У 2017 р. таке навчання відвідували 1.2 млн. осіб, тобто майже половина робочої сили (працюючі та безробітні). Більшість видів освіти та підготовки, пов'язаних з роботою чи зайнятістю, підтримувались роботодавцями, тобто так звана підготовка кадрів. У 2017 р. навчання персоналу підтримувалось одним мільйоном заробітної плати, що становить 53% від усіх заробітних плат.

Кожен 7-й дорослий, який навчався, не був пов'язаний з роботою. Близько 390 000 осіб у віці від 18 до 64 років брали участь у освіті або тренінгах для дорослих, не пов'язаних з роботою (за винятком студентів) у 2017 р. Жінки, безумовно, більше зацікавлені у цих загальноосвітніх або пов'язаних з хобі навчаннях, ніж чоловіки. Участь у навчанні, пов'язаних з дозвіллям та захопленнями, залишалася на тому ж рівні з 1990 по 2012 р. У 2017 у такому тренінгу брало участь на 4% менше осіб, ніж раніше, віком від 18 до 64 років.

**Періодизація розвитку освіти дорослих  
у скандинавських країнах**

№ п/п	Хронологічні рамки	Назва періоду	Соціально-економічні та політичні умови	Характерні ознаки	Провідні типи навчальних закладів та установ
1	2	3	4	5	6
I	X – початок XVI ст.	Стихийний або церковний	Нижня хронологічна межа збігається з періодом утворення скандинавських країн, об'єднання у X столітті в єдине Данське Королівство, що зумовило їх культурну спорідненість та подібність подальшого розвитку економіки та освіти. Верхня межа передуює процесам церковної Реформації, які суттєво вплинули на розвиток освіти дорослих у країні.	Зародження освіти дорослих тісно пов'язане з утвердженням у країнах християнства як домінуючого фактора розвитку суспільства. Вузькість змісту освіти. Характерним є набуття елементарних навичок читання, вивчення релігійних текстів, масовість охоплення.	Церковно-приходські та монастирські школи, монастирські та публічні бібліотеки.
II	20-ті роки XVI–70-ті роки XVII	Пошуковий	Збігається за своїми хронологічними рамками з процесами Реформації у скандинавських країнах, епохою Відродження та Просвітництва, характеризувався інтенсивним розвитком освіти та культури, формуванням нових соціально-економічних відносин в усіх сферах життя суспільства, усвідомленням необхідності освіти дорослої людини в суспільстві.	Від переваг церковної ідеології до ідеології просвіти. Вузькість змісту освіти. Навички письма та читання. Розвиток світської освіти дорослих.	Церковно-приходські школи, наукові гуртки, товариства, осередки читання, публічні бібліотеки.

1	2	3	4	5	6
III	Кінець XVIII–XIX ст.	Грундтвігський, або просвітительський	Історичними (військові поразки, демографічні втрати через міграцію населення та епідемії), соціально-економічні (руйнування феодально-кріпосницьких відносин, проведення земельних реформ, поява нового класу фермерів), політичні (перехід до парламентського правління, прийняття конституції) та культурно-освітні (неграмотність населення, недостатня кількість навчальних закладів, проведення освітньої реформи, поява соціальних та політичних рухів, потреба в розвитку національної свідомості та національного характеру).	Поява концепції «Folkeoplysning» Н.Ф.С. Грундтвіга, трансформація просвітництва (як надання можливості дорослим отримати елементарну грамотність) у просвітительство (світ для життя). Набирали силу соціальні рухи: робітничий рух, рух помірності (анти-алкогольні ліги) та незалежний церковний рух. Масовість, соціально орієнтованість.	Недільні та вечірні школи, вищі народні школи, читальні, лекторії, наукові товариства, публічні бібліотеки.
IV	Перша половина XX ст.	Структурний	Високорозвинені аграрні держави. Інтенсивний промисловий розвиток країн, поступова та послідовна демократизація політичного ладу, формування громадянського суспільства, суспільства загального благоденства.	Прийняття перших законодавчих актів з освіти дорослих, Законів про освіту та Законів про вищі народні школи. Підтримка ініціатив незалежних груп та закладів, стимулювання співпраці між різними організаціями, обґрунтування та впровадження у 1944 р. в систему ліберальної освіти дорослих концепції «свобода й добровільність». Здійснення професійної підготовки, освіти для ринку праці. Масовість, повна грамотність населення.	Мережі вищих народних шкіл, вечірніх шкіл, навчальних гуртків. Трирічні технічні вечірні школи, центри навчання дорослих, народні університети, освітні асоціації, сільсько-господарські школи, кореспондентські курси.



1	2	3	4	5	6
V	друга половина XX – початок XXI ст.	Реформістський	Стрімкий науковий прогрес та інтенсивний розвиток промисловості, сільсько-го господарства, а також розбудова скандинавської моделі суспільства загального благоденства, у якому основним принципом соціального забезпечення є надання однакового доступу всім громадянам до соціальних благ – освіти, культури, медицини тощо) незалежно від їх сімейного та соціального стану.	Перший – 1945–1970 рр., який характеризується кількісним та інституціональним зростанням освіти дорослих, її масовістю, проведенням освітніх реформ у співпраці з бізнесовими структурами і закладанням основ соціального партнерства, активним формуванням законодавчої бази і фінансової підтримки освіти дорослих; другий – 1970–1985 рр. – етап динамічного розвитку освіти дорослих, під час якого помітно посилилася увага до таких понять, як «самовизначення», «самореалізація», «самоідентифікація»; послаблення централізованого управління; третій – 1985 р. – до початку XXIст. – це етап інтенсифікації ґрунтовних теоретичних наукових досліджень у галузі освіти дорослих.	Мережі вищих народних шкіл, вечірніх шкіл, навчальних гуртків, шкіл формальної освіти; центри навчання дорослих, народні університети, освітні асоціації, курси для ринку праці, дистанційні курси.

*Додаток підготовлений на основі опрацювання джерел: Svein, Ahonen, & Rantala, 2001; Korsgaard, 2002; Огієнко, 2008.*

## Періодизація розвитку освіти дорослих у США

№ п/п	Хронологічні межі	Назва	Соціально-економічні, політичні чинники	Сутнісна характеристика	Провідні провайдери
1	2	3	4	5	6
I	1607-1783	Колоніальний період	Нижня хронологічна межа – заснуванням першого англійського поселення на Американському континенті. Верхня межа - перемога у війні за незалежність від Англії.	Тісні інформаційні зв'язки з Англією, що сприяло розвитку освіти. Поступовий розвиток літератури. Розвиток друкарства, поява преси. Вплив пуританської церкви на поширення грамотності серед населення.	Церкви, церковні заклади, збори жителів міст, збори народного ополчення таверни, кав'ярні, учнівство, вечірні школи, приходські бібліотеки, добровільні асоціації за інтересами.
II	1784-1865	Період становлення республіки	Нижня хронологічна межа встановлення миру, усвідомлення значущості освіти дорослих як засоб виживання, інструмент свободи, демократії та самоуправління. Верхня хронологічна межа – завершення громадянської війни (1861–1865) між промисловою Північчю країни та рабовласницьким Півднем.	Освіта дорослих інтенсивно розвивається. Розширюється доступ до освіти. Зростають можливості для самостійного навчання.	Аграрні товариства, інститути механіків, ліцеї, бібліотеки.
III	1866-1918	Період економічної модернізації	Нижня хронологічна межа – завершення громадянської війни та скасування рабства. Верхня - закінчення Першої світової війни. Визначальні риси цього періоду – індустріалізація промисловості та застосування наукових знань у сільському	Індустріалізація промисловості. Розвиток сільського господарство (наукові підходи). Поява заочної форми навчання. Фінансова підтримка освіти дорослих з боку федерального уряду.	Шатоквіанський інститут, курси при університетах (university extension), публічні лекції в ліцейних місцевих громад, громадські бібліотеки, безплатні, державні

1	2	3	4	5	6
			господарстві, зумовили започаткування системної інституційної освіти працівників в обох цих сферах.		школи, музеї, асоціації.
IV	1919 -1945	Період кризи та економічного підйому	Нижня хронологічна межа - закінчення Першої світової війни. Верхня – закінчення Другої світової війни. Визначальною рисою цього періоду є становлення освіти дорослих як окремої галузі.	Створення Американської асоціації освіти дорослих (1926). Виокремлення освіти дорослих як окремої галузі. Різноманітні програми з освіти дорослих.	Школи, університети, громадські бібліотеки, музеї, асоціації.
V	1946 – кінець 1980-х рр.	«Ера освіти дорослих»	Нижня хронологічна межа – завершення Другої світової війни. Верхня – усвідомлення системи освіти дорослих, складовими якої є формальна, неформальна і інформальна освіта дорослих.	Перехід до постіндустріального суспільства. Концептуалізація ідей освіти впродовж життя. Законодавча база освіти дорослих. Фінансова підтримка. Теорія андрагогіки (М. Ноулз).	Бібліотеки, музеї, виставки, телебачення, університети, коледжі, безплатні державні школи, кооперативна служба пропаганди сільськогосподарських знань, громадські дворічні коледжі.

*Додаток систематизовано автором на основі джерел: Stubblefield, & Keane, 1994; Terokhinaб 2014.*

## Періодизація розвитку корпоративної освіти у США

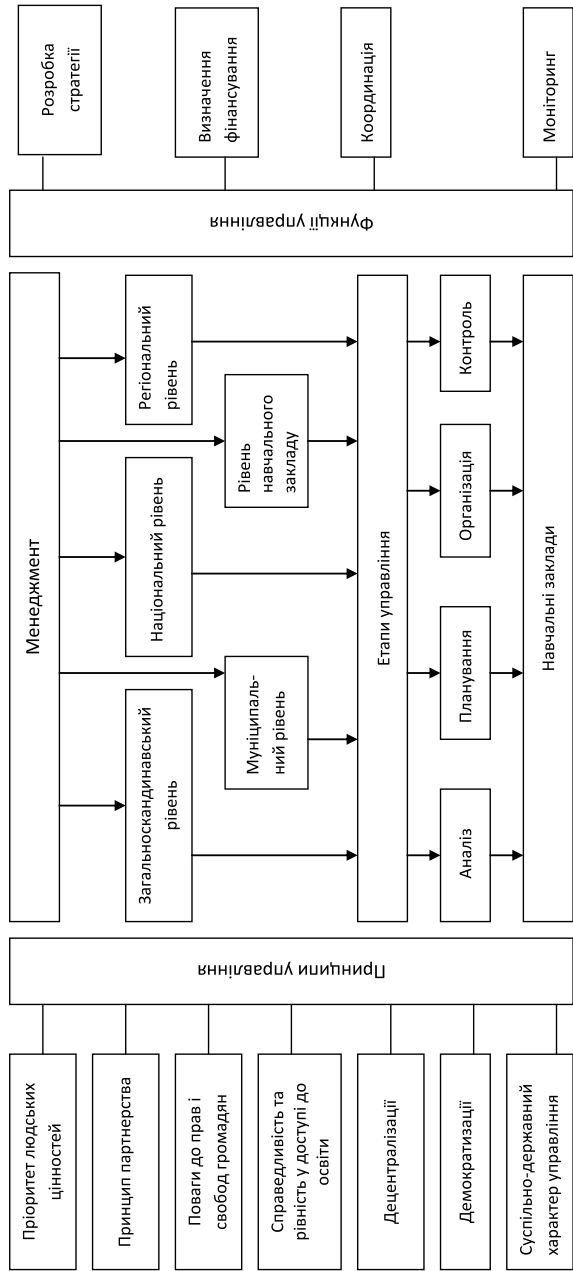
№ п/п	Хронологічні рамки	Назва періоду	Соціально-економічні та політичні умови	Характерні ознаки
1	2	3	4	5
I	1776-1871 рр.	Період учнівства	Нижня межа збігається з проголошенням у 1776 р. Декларації незалежності, появою нової держави – США. Верхня – із закінченням промислового перевороту в країні, утвердженням фабричного типу виробництва, що зумовлювало необхідність пошуку нових форм підготовки робітників для фабрик та корпорацій.	Визначальною характеристикою цього періоду є інтенсивне поширення ремісничого учнівства, яке можна вважати ранньою формою корпоративного навчання. Встановлено, що учнівство, перебуваючи в постійному розвитку, досі залишається однією з форм практичної підготовки персоналу.
II	1872-1919 рр.	Інституційний період	Нижня межа пов'язана зі створенням першої фабричної школи, а верхня – з виходом праці Р. Келлі «Навчання працівників у галузі промисловості», яка поклала початок наукового обґрунтування необхідності підготовки персоналу компаній і зумовила наступні кроки в розвитку корпоративної освіти у США.	Провідною тенденцією цього періоду став процес інституалізації корпоративної освіти, пов'язаний із формуванням структури системи корпоративної освіти, заснуванням корпоративних шкіл, інститутів, професійних асоціацій, дослідницько-експериментальних лабораторій, розробкою програм та курсів корпоративного навчання в компаніях і традиційних освітніх закладах, появою бізнес-шкіл та першого корпоративного університету, що забезпечило педагогічно-технологічний ривок у підготовці великої кількості працівників відповідно до вимог корпорацій.

1	2	3	4	5
III	1920-1959 рр.	Період утвердження безперервної професійної освіти	Нижня межа збігається з початком економічної кризи 1920 – 1921 рр., а верхня – з економічною кризою 1958 – 1959 рр., які спричинили зростання рівня безробіття у США, змусили шукати нові підходи до навчання персоналу.	Визначальними характеристиками цього періоду є усвідомлення на теоретичному та практичному рівнях значення корпоративного навчання; поява перших ґрунтовних досліджень у галузі корпоративного навчання персоналу; покладання відповідальності за належний професійний рівень працівників на уряд та роботодавців; інтенсивне зростання числа корпоративних освітніх закладів, формування національної політики комплексної підтримки професійної освіти дорослих; перехід до децентралізації управління навчанням та посилення відповідальності штатів і місцевих органів управління; ширше залучення державою корпорацій до навчання своїх працівників, консолідація зусиль держави та бізнесу, стрімкий розвиток різних форм соціального партнерства.
IV	1960-1980 рр.	Стратегічний період	Нижня межа збігається з ухваленням Закону про цивільні права і Закону про розвиток та підготовку робочої сили. Верхня межа періоду збігається з ухваленням Закону про безперервну освіту та Податкового закону про економічне відновлення, який передбачав податкові пільги компаніям на фінансування університетських досліджень.	Відбувалося створення розгалуженої нормативно-правової бази, у якій значна увага приділялася регулюванню професійного навчання та розвитку працівників; істотне збільшення інвестицій у навчання персоналу в корпораціях; зростання варіативності змісту освітніх програм корпоративного навчання; посилення узгодженості мети та змісту корпоративної підготовки персоналу зі стратегічною метою компанії; зародження навчання середнього менеджменту; підвищення ролі навчання в управлінні персоналом; розширення соціального партнерства між державою та бізнесом у розв'язанні проблем підготовки персоналу; подальше наукове обґрунтування необхідності та підходів до розвитку людських ресурсів, який охоплює три сфери: навчання та розвиток, розвиток організації, підвищення кваліфікації й організації та планування кар'єри.

1	2	3	4	5
V	1981-1999 рр.	Період розвитку корпоративних університетів	Нижня хронологічна межа позначена створенням корпоративних університетів у таких великих корпораціях, як AT & T та Motorola, що стало початком «ери корпоративних університетів» у США, а верхня хронологічна межа збігається з ухваленням Закону про інвестування в трудові ресурси.	Визначальною для цього періоду є тенденція до утвердження й інтенсивного розвитку корпоративних університетів, про що свідчить інтенсивне зростання кількості цих освітніх інституцій у США та підвищення їхньої ролі й значення як в освітньому, так і в бізнесовому середовищі. Корпоративний університет стає структурним підрозділом в американських корпораціях, основною метою якого є забезпечення реалізації стратегічних планів корпорації. Спостерігається розширення його функцій: від забезпечення навчання персоналу корпорації до управління знаннями, впровадження організаційних змін, збереження та трансляції корпоративної культури, ініціювання інновацій. Посилюється увага до законодавчого забезпечення розвитку людських ресурсів.
VI	2000 – дотепер	Модернізаційний період	Нижня межа збігається з початком XXI ст., коли розпочалося масове використання інформаційних технологій в освіті, які докорінно змінили її організацію.	До основних його тенденцій належать широке використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання та комп'ютерного й мобільного програмного забезпечення; розширення доступу до навчання завдяки розміщенню компаніями своїх навчальних ресурсів у мережі Інтернет; зростання адаптивності й гнучкості навчальних програм; збільшення кількості програм із розвитку талантів; активне використання інтерактивних технологій навчання, у тому числі модульного, дистанційного навчання, навчання дією, навчання в групах тощо. Спостерігається поступовий перехід корпоративних університетів від очного навчання до навчання персоналу в режимі он-лайн; підвищення запиту на аутсорсинг тренінгових послуг; збільшення кількості програм неформального навчання персоналу компаній.

*Додаток систематизовано автором на основі джерел: (Stubblefield, & Keane, 1994; Литовченко, 2016; Литовченко, 2017.*

## Структура управління освітою дорослих у скандинавських країнах



Додаток підготовлений на основі опрацювання джерел: Подобед, 2000; ALE, 2012; ALE, 2013; Огієнко, 2009.

**Навчальний план курсів підготовки педагогів  
для вищих народних шкіл. Гетеборг, Швеція**

**Модуль 1. Освіта дорослих як соціальне та локальне явище:**

- історія ідеї, традиції та значення;
- провідні засади ідеї, форм та навчальних закладів;
- актуальні соціальні завдання та умови;
- значення місцевої спільноти;
- інтерпретація локальних завдань.

**Модуль 2. Знання, освіта, учіння:**

- концепції;
- застосування концепцій у різних навчальних закладах для дорослих;
- освіта дорослих у різних контекстах: практика і теорія;
- планування, організація та оцінка навчального процесу;
- дидактика.

**Модуль 3. Дорослі учні:**

- соціальні умови, що впливають на навчання дорослих;
- культурний, соціальний, економічний чинники та фактор ринку, що впливають на навчання дорослих;
- мотивація як особистісна рушійна сила навчання;
- спеціальна педагогіка;
- різні сфери освіти дорослих: формальна та неформальна;
- андрагогіка, безперервна освіта, суспільство знань, навчання на основі досвіду.

**Модуль 4. Професійні навички та відповідальність педагога для дорослих:**

- педагогічні та соціально-педагогічні завдання педагога для дорослих;
- методи навчання дорослих;
- щоденна підтримка ідеї «folkbildning» у роботі педагога для дорослих;
- планування діяльності;
- спільна діяльність дорослих у навчанні у групах.

*Додаток підготовлений на основі опрацювання джерела: Carlsen, 2005; Огієнко, 2009.*



**Порівняння педагогічної  
і андрагогічної моделей навчання**

<b>Параметри</b>	<b>Педагогічна модель</b>	<b>Андрагогічна модель</b>
Самосвідомість дорослого учня	Відчуття залежності	Усвідомлення зростаючої самоврядності
Досвід учня	Мала цінність	Багате джерело навчання
Готовність дорослого учня до навчання	Визначається фізіологічним розвитком і соціальним примусом	Визначається метою розвитку та оволодінням соціальними ролями
Застосування отриманих знань	Відстрочене, відкладене	Негайне
Орієнтація в навчанні	На навчальний предмет	На вирішення проблеми
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, заснований на взаємній повазі та спільній роботі
Планування навчального процесу	Викладачем	Спільно з дорослими учнями
Визначення потреб навчання	Викладачем	Спільно з дорослими учнями
Формулювання цілей навчання	Викладачем	Спільно з дорослими учнями
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмета, змістовні одиниці	Залежно від готовності дорослого учня до навчання, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передачі знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду
Оцінка	Викладачем	Спільне визначення нових навчальних потреб, спільна оцінка програм навчання

*Додаток систематизовано автором на основі джерел: Knowles, 1980; Змейов, 2007; Огієнко, &, Терехова, 2019.*

**Перелік організацій та професійних асоціацій  
з освіти дорослих США**

Adult Basic Education and Literacy (CABEL)	Комісія з питань базової освіти дорослих та грамотності
Adult Education Association of the United States (AEA-USA)	Асоціація освіти дорослих США
Adult Higher Education Alliance (AHEA)	Асоціація вищої освіти дорослих
Adult Student Personnel Association (ASPA)	Асоціація персоналу дорослих студентів
American Association for Adult Education (AAAE)	Американська асоціація освіти дорослих
American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)	Американська асоціація освіти дорослих та безперервної освіти
American Council on Education (ACE)	Американська рада з освіти
American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)	Американська асоціація коледжів педагогічної освіти
American Association of Community Colleges (AACCC)	Американська асоціація муніципальних коледжів
American Association of Community and Junior Colleges (AACJC)	Американська асоціація муніципальних та дворічних коледжів
American Educational Research Association (AERA)	Американська асоціація з освітніх досліджень
American Federation of Teachers (AFT)	Американська федерація вчителів
American Society for Training and Development (ASTD)	Американське товариство освіти та розвитку
Arizona Adult Education Association (AAEA)	Асоціація освіти дорослих
Association of Adult Education and Training Organisations (AAETO)	Асоціація організацій освіти дорослих та професійної підготовки
Association of American Educators (AAE)	Асоціація американських викладачів
Association for Continuing Higher Education (ACHE)	Асоціація безперервної вищої освіти
Association of Retired People (ARP)	Асоціація пенсіонерів
Association of Teacher Educators (ATE)	Асоціація педагогів вчителів
Association of Universities of the Third Age (AUTA)	Асоціація університетів третього віку
Association of University Evening Colleges (AUEC)	Асоціація університетських вечірніх коледжів

Central New York Coalition for Adult Continuing Education	Центральна коаліція безперервної освіти дорослих Нью-Йорка
Center for the Study of Liberal Education for Adults (CSLEA)	Дослідницький центр ліберальної освіти дорослих
Coalition of Adult Education Organizations (CAEO)	Коаліція організацій з освіти дорослих
Coalition of Lifelong Learning Organizations (COLLO)	Коаліція організацій неперервного навчання
Committee on International Adult Education (CIAE)	Комітет з міжнародної освіти дорослих
Committee for Education Funding (CEF)	Комітет з фінансування освіти
Committee for Full Funding of Education Programs (CFFRP)	Комітет з повного фінансування освітніх програм
Commission of Professors of Adult Education (CPAE)	Комісія професорів освіти дорослих
Commission on Adult Basis Education (COABE)	Комісія з базової освіти дорослих
Council for Adult and Experiential Learning (CAEL)	Рада з освіти дорослих та емпіричного навчання
Council for Advancement of Adult Literacy (CAAL)	Рада з розповсюдження грамотності дорослих
Council for the Progress of Nontraditional Study/Institute for Educational Development (CPNS)	Рада прогресу нетрадиційних досліджень / Інститут розвитку освіти
Council of Graduate Schools (CGS)	Рада аспірантур
Council on the Continuing Education Unit (CCEU)	Рада по групі безперервної освіти
Educational Resources Information Center (ERIC)	Інформаційний центр освітніх ресурсів
Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPE)	Фонд поліпшення вищої освіти
Intergovernmental Advisory Council (IAC)	Міжурядова консультативна рада
International Council for Adult Education (ICAE)	Міжнародна рада освіти дорослих
International Association for Continuing Education and Training (IACET)	Міжнародна асоціація з безперервної освіти і навчання
International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)	Міжнародна рада з порівняльної освіти дорослих
Kellogg Foundation (KF)	Фонд Келлога

Missouri Valley Adult Education Association (MVAEA)	Асоціація освіти дорослих Долини Міссурі
Mountain Plains Adult Education Association (MPAEA)	Асоціація освіти дорослих Маунтин Плейнз
National Advisory Council on Adult Education (NACAE)	Національна консультативна рада з освіти дорослих
National Advisory Council on Continuing Education (NACCE)	Національна консультативна рада з продовженої освіти
National Adult Education Professional Development Consortium (NAEPDC)	Національний консорціум професійного розвитку в освіті дорослих
National Association for Adults with Special Learning Needs (NAASLN)	Національна асоціація для дорослих з спеціальними освітніми потребами
National Association of Black Adults Educators (NABAE)	Національна асоціація темношкірих викладачів для дорослих
National Association for Public Continuing and Adult Education (NAPCAE)	Національна асоціація для публічної продовженої освіти дорослих
National Association of Public School Adults Educators (NAPSAE)	Національна асоціація державних шкіл педагогів для дорослих
National Institute for Literacy (NIL)	Національний інститут з грамотності
National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)	Національний комітет професійних педагогічних стандартів
National Center for Family Literacy (NCFL)	Національний центр сімейної грамотності
National Coalition for Literacy (NCL)	Національна коаліція з грамотності
National Center for Study Adult Learning and Literacy (NCSALL)	Національний дослідницький центр з навчання дорослих і грамотності
National Education Association of the United States, Department of Adult Education (NEA-USA)	Національна освітня асоціація США, відділ освіти дорослих
National University Continuing Education Association (NUCEA)	Національний університет асоціації продовженої освіти
National University Extension Association (NUEA)	Національний університет асоціації програм розповсюдження
New Jersey Adult Education Association (NJAEA)	Асоціація освіти дорослих
North American Alliance for Popular and Adult Education (NAAPAE)	Північно-Американський альянс загальної освіти та освіти дорослих
Office of Work-Based Learning	Підрозділ Департаменту навчання на робочому місці

Ohio Adult Education Association (OAEA)	Асоціація освіти дорослих (Огайо)
Pennsylvania Adult Education Association (PAEA)	Асоціація освіти дорослих (Пенсильванія)
Professors of Adult Education (CPAE)	Комісія професорів з освіти дорослих
Project Literacy U.S. (PLUS)	Товариство громадянських організацій і закладів базової освіти дорослих
Texas Adult Education Association (TAEA)	Асоціація освіти дорослих Техасу
University Continuing Education Association (UCEA)	Університетська асоціація продовженої освіти
United States Association of Evening Students (USAES)	Асоціація студентів вечірнього навчання США
United States Distance Learning Association	Асоціація дистанційного навчання США
Virginia Adult Education Association (VAEA)	Асоціація освіти дорослих Вірджинії
Wisconsin Adult Education Association (WAEA)	Асоціація освіти дорослих Вісконсин

*Додаток систематизовано автором на основі джерел: CEDEFOP, 2008; Огієнко, & Терьохіна, 2019.*

## Освітня програма школи для дорослих у Нью-Йорку

Гуманітарні науки	Вивчення Біблії: Мойсей	10 понеділків, 8–10 год. вечора
	Сучасна художня література, написана жінками і про жінок	7 четвергів, 8–10 год. вечора
	Роман 70-х років	8 п'ятниць, 9.30–11.30 ранку
	Два сучасних письменники-романісти	2 суботи, 9.30–12.30 дня
	Сучасна поезія	10 четвергів, 8–10 год. вечора
	Видатні сучасні європейські новели	8 понеділків, 8–10 год. вечора
	П'єси Юджина О'Нейла	8 четвергів, 10–12 год. дня
	Філософія: докопаємося до її коріння	6 понеділків, 8.00–9.45 вечора
	Світ між війнами	8 понеділків, 10.20–12.00 дня
Археологія	Лекції з археології: погляд зсередини	4 середи, 8.00–9.30 вечора
	Археологія та походження західної цивілізації	8 понеділків, 8–10 вечора
	Стародавній Рим та Помпея	10 серед, 10–12 дня
	Подорож до Помпеї: у Нью-Йорку	Понеділок, 30 квітня, 9 год. ранку
	Мистецтво та археологія стародавнього Китаю: Китай розкопує свій спадок	5 четвергів, 10–12 год. дня
Свіже повітря	Кемпінг	6 понеділків, 8–10 год. вечора
	Проводимо час на подвір'ї школи	3 понеділки, 9.30–12.00 дня
Способи життя	Тренування впевненості в собі	10 четвергів, 8–10 год. вечора
	Модифікація поведінки: що це, і чому люди про це говорять?	5 понеділків, 8–10 год. вечора
	Культивуємо зміну: семінар про спосіб життя	10 понеділків, 8–10 год. вечора
	Медитація: семінар для початківців	10 четвергів, 7.30–8.50 вечора
	Викладання у містиці: 6 шляхів самореалізації	10 вівторків, 9–10 год. вечора

Математика комп'ютери	Персональні комп'ютери	4 понеділки, 8–10 год. вечора
	Основи програмування	8 понеділків, 8–10 год. вечора
	Я ненавиджу математику	8 понеділків, 7.30–9.00 вечора
Люди похилого віку	Академія для керівників та професіоналів на пенсії: підвищуємо рівень проф. знань.	По середах та п'ятницях, 10–12 год. дня
	Хоровий ансамбль	15 серед, 10–12 год. дня
	Досліджуємо засоби мистецтва	15 понеділків, 9.30–12.00 дня
	Народний танок	4 суботи 10.30–12.00 дня
	Семінар із скульптури та гончарства	10 понеділків, 1.00–3.30 дня
	Письмо: досліджуємо особисте	10 серед, 1.30–3.00 дня

*Додаток систематизовано на основі джерела: East Haven Adult Learning Center nd; Elderhostel, nd; Терьохіна, 2015.*

## Навчальна програма підготовка магістра з освіти дорослих у Пенсільванському Університеті

Програма розрахована на 33 кредита

*Інваріативні курси (21 кредит)*

<i>назва модулю</i>	<i>кількість кредитів</i>
Вступ до освіти дорослих	3
Вступ до дистанційного навчання	3
Навчання дорослих	3
Планування програм для дорослих	3
Вивчення і оцінювання в навчанні дорослих	3
Історичні і соціальні підходи в освіті дорослих	3
Семінар: Дослідження в освіті дорослих	3
<i>Варіативні курси (12 кредитів)</i>	
Вступ до сімейної грамотності	3
Грамотність дорослих	3
Ранній розвиток грамотності та причетність батьків	3
Інтерактивна грамотність: батькі і діти	3
Проектування і розробка дистанційного курсу навчання	3
Вивчення теорій навчання дорослих	3
Управління освітою дорослих	3
Фокус на англійську мову: форми, методи навчання і їх використання	3
Фокус на дорослого учня: ідентичність, спільнота, вивчення англійської мови	3
Фокус на класній кімнаті: планування і підтримка у вивченні англійської мови	3
Освітні технології	3
Відео- і медіатехнології у навчанні	3
Інформаційні технології навчання	3

*Додаток систематизовано автором на основі джерел: Penn State University, nd; Чугай, 2016.*



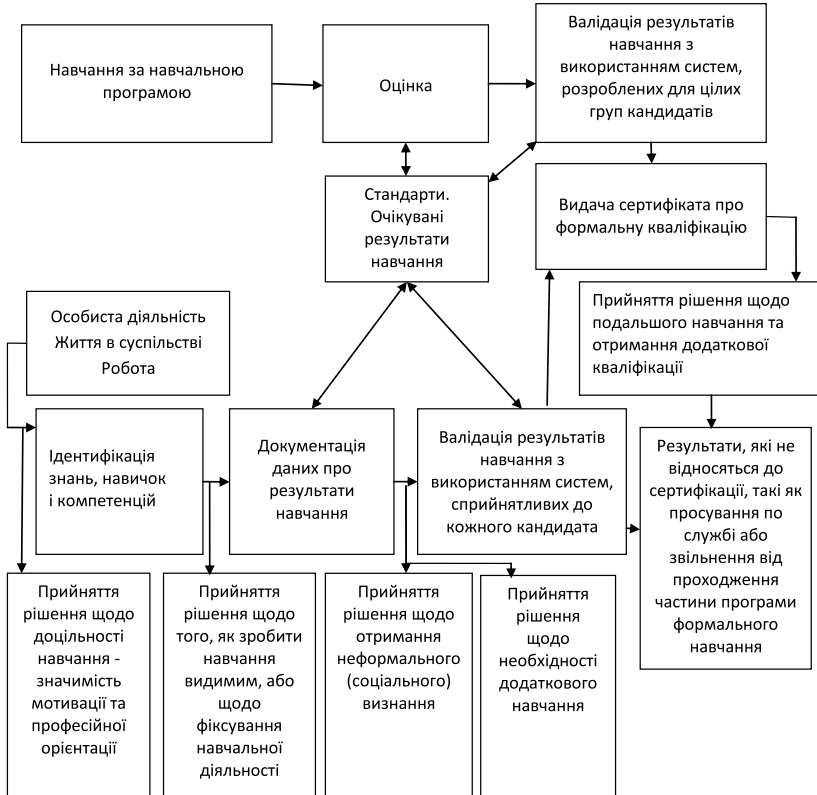
**Навчальний розклад занять Університету третього віку  
при Дніпропетровському університеті  
імені Альфреда Нобеля**

Дата	Тема лекції	ПІБ лектора	Посада лектора
18.10.14	Банки в сучасній глобальній економіці	Хватов Ю. Ю.	кафедра міжнародної економіки та економічної теорії, к. е. н., доц.
	Критерії та стандарти сучасних демократичних процесів	Пожаров О. В.	к. істор. н., кафедра політології, соціології та гуманітарних наук
1.11.14	Теорія і практика бухгалтерського обліку	Ляшко Д.Ю.	доцент кафедри міжнародного обліку і аудиту, к. е. н., доц.
	Розвиток теорії та практики демократії	Ключник Р. М.	викладач кафедри політології соціології та гуманітарних наук
15.11.14	Сутність поняття: євроінтеграція і ступень інтегрованості України	Дядько Є.А.	кафедра міжнародної економіки та економічної теорії, к. е. наук
	Міфи в сучасній культурі та художній літературі	Галкіна Я. В.	к. філол.н. доц. кафедри англійської філології та перекладу
29.11.14	Фінансова безпека України	Вареник В.М.	к. е. н., доц. кафедри міжнародних фінансів та банківської справи
	Гламур як феномен культури	Степанова Г.А.	д-р філ. н., проф. кафедри англійської філології та перекладу
06.12.14	Сучасні проблеми розвитку соціально-економічних систем	Пікалов В.Л.	хім. н., доц. кафедри інноваційного менеджменту та міжнародної логістики
	Зустріч із творчим колективом ТРК «Співдружність»		

Дата	Тема лекції	ПІБ лектора	Посада лектора
20.12.14	Психологія реклами	Мішустіна Т.С.	к. е. н., доц. кафедри маркетингу
	Можливості організмунітніх людей	Дніпрова О.А.	мед. н., доц. кафедри педагогіки та психології
21.02.14	Психологія продаж	Красовська О.Ю.	к. е. н., доц., кафедри маркетингу, кер. Міжнародної Школи Бізнесу
	Психологія людських взаємовідносин	Сурякова М.В.	доцент кафедри педагогіки та психології, канд. псих. наук, доц.
07.03.14	Інноваційна діяльність як фактор розвитку економіки країни	Климович Н.І.	ст. викладачка кафедри економіки підприємства та міжнародного бізнесу
	Сучасний стан та тенденції сьогодення системи освіти України	Сапожников С.В.	д-р. пед. н., проф. кафедри педагогіки та психології
21.03.14	Товарознавчі характеристики основних груп споживчих непродовольчих товарів	Рижкова Г.А.	к. е. н., доц. кафедри товарознавства та торговельного підприємництва
	Соціальна робота в недержавних закладах	Бойко Л.Г.	старший викладач кафедри педагогіки та психології
	Підсумкове заняття		

*Додаток систематизовано на основі джерела: Університет третього віку при Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля.*

## Взаємозв'язок між валідацією формального і неформального навчання



Додаток систематизовано на основі джерел: Дехтяренко, 2011; European Communities, 2009; Терьохіна, 2015.

**Вимоги до сертифікації (certification)  
програми «Навчання дорослих та лідерство»**

*Дві мети сертифікації: оцінювання та інтеграція знань*

**Складові сертифікаційного екзамену:**

- письмовий екзамен призначено для перевірки теоретичних знань, вміння використовувати ці знання, висловлювати критичні зауваження щодо проблемних питань;
- кваліфікаційна робота призначена для перевірки здатності інтеграції теорії, дослідження і практики, а також написання дисертаційного дослідження.

**Сертифікаційний екзамен: обсяг і характер завдань**

Необхідно дати відповіді на питання з трансформаційного навчання; самоспрямованого навчання; навчання через досвід; розвитку дорослих; громадянської діяльності; розробки програм. Додаткові питання охоплюють теми лідерства; організаційного навчання; теорій навчання постмодернізму.

Кожне завдання, як правило, складається з декількох частин, для його виконання необхідно використати знання в області теорії освіти дорослих у конкретних освітніх середовищах, у яких звичайно працюють фахівці-андрагоги.

Є можливість вибору як теорії, так і конкретної ситуації її використання. Немає завдань, що вимагають порівняння та співставлення різних теорій, але можливі завдання на розкриття доцільності, значення і використання певної теорії в конкретному освітньому середовищі. Для успішного складання сертифікаційного іспиту необхідно виконати всі частини завдання.

*Додаток підготовлено на основі опрацювання джерела: Colorado State University, Columbia University, Чурай, 2016.*

**Компетентності XXI-го ст. для всіх магістерських програм  
«Освіта дорослих та лідерство» розроблені робочою групою  
викладачів і студентів Колумбійського університету**

<b>Самосвідомість та взаємовідносини з іншими</b>	<b>Логічне мислення та аналіз ситуації</b>	<b>Здатність до змін</b>	<b>Освоєння технології планування</b>	<b>Реалізація та впровадження</b>
<b>Самосвідомість і саморегулювання</b> Усвідомлює внутрішні стани, враховує переваги, слабкості, інтуїцію; відзначає їхній вплив на продуктивність та особисту ефективність	<b>Аналіз подій</b> Виявляє інтерес та інтерпретує політичні, економічні, соціальні та технологічні події та тенденції, які впливають на системи чи організації	<b>Інструментальне навчання</b> Застосовує досвід і перевірені методи при вирішенні повсякденних проблем	<b>Критична грамотність</b> Розуміє, як мова і дискурс формують свідомлення свого досвіду, концепції особистості та і суспільства	<b>Рефлексивна практика</b> Регулярно обмірковує розглядає минулі дії та їх результати з метою самовдосконалення
<b>Співпраця та командна робота</b> Успішно працює та навчається в команді з метою досягнення спільних цілей	<b>Виявлення і рішення проблем</b> Виявляє та позиціонує проблеми або можливості у відповідному контексті, та використовує для знаходження рішення	<b>Адаптивне навчання</b> Вчиться з досвіду, критично мислить і діє вирішуючи проблеми відповідно до ситуації	<b>Оцінка контекстуально-ситуативних потреб та розвитку</b> Визначає і враховує прогалини у відносинах з метою досягнення цілей	<b>Спілкування</b> (усне і письмове, вербальне і невербальне) Ефективно спілкується з іншими належним чином використовуючи засоби усної, письмової і невербальної комунікації
<b>Міжкультурна обізнаність</b> Створює безпечне освітнє	<b>Критичне мислення</b> Концептуалізує, аналізує	<b>Трансформаційне навчання</b> Критично міркує щодо	<b>Дизайн мислення та розвиток програм</b> Використовує	<b>Планування та постановка цілей</b> Оцінює очікуваний термін

<b>Самосвідомість та взаємовідносини з іншими</b>	<b>Логічне мислення та аналіз ситуації</b>	<b>Здатність до змін</b>	<b>Освоєння технології планування</b>	<b>Реалізація та впровадження</b>
середовище, добре обізнаний щодо міжкультурних особливостей, шанобливо ставиться представників інших культур	та узагальнює інформацію і переконання, що зумовлюють подальші дії	припущень, з метою більш інклюзивної та розбірливої інтеграції досвіду	генеративне мислення для ініціатив, враховуючи особливості навчання дорослих	виконання і складність завдань, встановлює ключові орієнтири для моніторингу прогресу, і визначає пріоритети
<b>Лідерство</b> Вміє поставити спільні цілі, скоригувати їх і проявляти наполегливість в досягненні потрібних результатів	<b>Прийняття обґрунтованих рішень</b> Враховує інтереси зацікавлених сторін, причини та наслідки при виборі альтернативних сценаріїв	<b>Неоднозначність і складність</b> Займається вивченням особистих і соціальних процесів в непередбачуваних умовах	<b>Концентроване навчання (занурення)</b> Співпрацює з допомогою інтерактивних технологій та інших креативних інструментів	<b>Здатність виконувати обов'язки</b> Успішно розв'язує життєві та робочі проблеми, використовуючи метакогнітивні навички, щоб організувати співпрацю з іншими
<b>Системне мислення</b> Розуміє взаємовідносини і взаємодію між взаємопов'язаними елементами і	<b>Дослідження</b> Збирає та аналізує інформацію, щоб покращити розуміння теми чи проблеми	<b>Творчість та інновації</b> Сприяє накопиченню і виробництву нових знань	<b>Цифрове громадянство</b> Розуміє і впроваджує демократію участі з допомогою Інтернету	<b>Проведення оцінювання</b> Використовує процес оцінки ефективності проектування і здійснення програми

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерел: Columbia University, nd; Finegold, & Notabartolo, 2010; Чугай, 2016.*

**Навчальний план підготовки  
магістрів гуманітарних наук в галузі освіти дорослих  
та лідерства (ADUL) Колумбійського університету  
міста Нью-Йорк**

<b>Код дисципліни</b>	<b>Назва дисципліни</b>	<b>Кре- дити</b>
<b>Дисципліни основного курсу (6 кредитів )</b>		
ORLD 4050	Вступ до освіти дорослих та безперервної освіти	<b>3</b>
ORLD 4053	Сприяння навчанню дорослих	<b>3</b>
<b>Розвиток дорослих (3 кредити)</b>		
ORLD 4051	Як навчаються дорослі	<b>3</b>
ORLD 5833	Формування інтелектуальних здібностей у 21 столітті	<b>3</b>
ORLD 5070	Навчання для розвитку дорослих	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Теорія і практика навчання дорослих (12 кредитів)</b>		
ORLD 4815	Розвиток критичного мислення	<b>1</b>
ORLD 4827	Сприяння трансформативному навчанню	<b>2-3</b>
ORLD 4828	Уява, автентичність та трансформативне навчання	<b>2-3</b>
ORLD 4844	Як допомогти дорослим навчатись	<b>1</b>
ORLD 4850	Дискусія як метод навчання	<b>1</b>
ORLD 5199	Соматика: мова жестів та тіла	<b>3</b>
ORLD 5815	Критична теорія та навчання дорослих	<b>1</b>
	Вибірковий курс	
<b>Планування та оцінювання (3 кредити)</b>		
ORLD 5053	Розробка програм для дорослих та організація навчання	<b>3</b>
ORL 5552	Методи проведення оцінювання	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
	Моделі навчання (3 кредити)	
ORLD 4500	Теорія і практика демократії	<b>3</b>
ORLD 5061	Організація навчання	<b>3</b>
ORLD 5550	Дослідження в галузі організаційного навчання	<b>3</b>
ORLJ 4800	Динамічна система: вирішення проблеми тривалого конфлікту	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Лідерство (3 кредити)</b>		
ORLD 5023	Лідерство та саморозвиток	<b>2-3</b>

<b>Код дисципліни</b>	<b>Назва дисципліни</b>	<b>Кредити</b>
ORLD 5199	Проблеми лідерства в демократичному суспільстві	<b>3</b>
ORLD 5821	Вирівнювання показника емоційного інтелекту з метою підвищення організаційної ефективності	<b>3</b>
ORLJ 5005	Лідерство та управління	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Стратегія та управління (3 кредити)</b>		
ORLD 5054	Стратегія розвитку як навчальний процес	<b>3</b>
ORLD 5199	Навички управління	<b>3</b>
ORLD 6054	Навчання стратегічному мисленню	<b>3</b>
ORLJ 4002	Функції організації	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Розвиток людських ресурсів (3 кредити)</b>		
ORLD 5055	Розвиток персоналу та професійна підготовка	<b>3</b>
ORLD 5062	Розвиток людських ресурсів	<b>3</b>
ORLD 5073	Модель лідерства та активного навчання	<b>3</b>
ORLD 5900	Самостійне дослідження в освіті дорослих: виконавчий та організаційний коучинг I	<b>3</b>
ORLD 6900	Самостійне дослідження в освіті дорослих: виконавчий та організаційний коучинг II	<b>3</b>
ORLJ 5003	Управління людськими ресурсами	<b>3</b>
ORLJ 5310	Коучинг: професійна підготовка	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Групова динаміка (3 кредити)</b>		
ORLD 5822	Побудова ефективних взаємовідносин	<b>3</b>
ORL 5362	Групова динаміка: системний підхід	<b>3</b>
ORLJ 5017	Вплив малих груп	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Організаційна поведінка (3 кредити)</b>		
ORLA 4010	Організаційна поведінка та зміна організаційної поведінки	<b>3</b>
ORLJ 4005	Організаційна психологія	<b>3</b>
ORLJ 5015	Проблеми організаційної психології	<b>3</b>
ORLJ 5045	Теорія та динаміка організаційних систем	<b>3</b>
ORLJ 5106	Психологічні аспекти роботи в організаціях	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Технології (3 кредити)</b>		
ORLD 5060	Технології навчання в організаціях	<b>3</b>



<b>Код дисципліни</b>	<b>Назва дисципліни</b>	<b>Кре- дити</b>
MSTU 4022	Телекомунікації та дистанційне навчання	<b>3</b>
MSTU 4039	Відеоігри в освіті	<b>3</b>
MSTU 4040	Використання мобільних телефонів у навчанні	<b>3</b>
MSTU 5521	Модель використання освітніх технологій	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Вирішення конфліктів (3 кредити)</b>		
ORLJ 5148	Управління конфліктами в організаціях	<b>3</b>
ORLJ 5340	Практикум з вирішення конфліктів	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Дослідження (6 кредитів)</b>		
ORLD 5073	Модель лідерства та активного навчання	<b>3</b>
ORLD 5550	Дослідження в галузі організаційного навчання	<b>3</b>
ORL 5521	Вступ до методів дослідження в освіті	<b>3</b>
ORL 5552	Методи проведення оцінювання	<b>3</b>
ORLJ 4009	Вступ до поведінкових досліджень	<b>3</b>
HUDM 4120	Основи статистики	<b>3</b>
HUDM 4122	Статистичні методи оцінювання ймовірності	<b>3</b>
BBSR 5582	Динаміка наукових досліджень в освіті	<b>3</b>
	Вибірковий курс	
<b>Вибіркові дисципліни (6 кредитів)</b>		
	<b>ВСЬОГО</b>	<b>45</b>

*Додаток підготовлено на основі опрацювання джерела: Columbia University, nd; Чугай, 2016.*

Наукове видання

*Авшенюк Н.М.  
Годлевська К.В.  
Дяченко Л.М.  
Котун КВ.  
Марусинець М.М.  
Огієнко О.І.  
Постригач Н.О.*

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ  
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ**

*Монографія*

Видано державним коштом.  
Продаж заборонено.

Технічний редактор *О.М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *Р.В. Смик*  
Редактор *О.І. Денисенко*  
Оформлення обкладинки *І.О. Правдіна*

Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Обл. вид. арк. 33,0. Зам. № 812.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua