УДК 374.7-028.46(7)
DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4(217)-73-79

ТЕРЕНКО ОЛЕНА ОЛЕКСІЇВНА,
докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна
Olena Terenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, Ukraine
E-mail: *scienceukraine@ukr.net*
ORCID iD: *https://orcid.org/0000-0003-1427-921X*

МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Наголошено, що у процесі навчання дорослих, із позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить дорослому учню, який є рівноправним суб'єктом навчання. З'ясовано, що функціонування моделей навчання базується на положеннях і принципах андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом на основі врахування особливостей дорослої людини, яка навчається: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість і самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктного досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Систематизовано етапи навчання дорослої людини: етап підготовки, створення сприятливого навчального середовища; забезпечення умов для спільного планування; визначення освітніх потреб; формулювання мети; здійснення планування; реалізації; оцінювання. Особливістю окреслених етапів навчання дорослих стало залучення дорослого учня до реалізації кожного етапу. Встановлено, що андрагогічна модель Д. Генрі відображає взаємозв'язок і взаємозумовленість ключових ідей андрагогіки, андрагогічних принципів, етапів навчання. Подано класифікацію типології мотиваційних стилів навчання: ціле-орієнтований, діяльнісно-орієнтований, навчально-орієнтований і самоорієнтований.

Ключові слова: *північноамериканський освітній простір; андрагогіка; освіта дорослих;, принципи; модель*

MODELS OF TEACHING ADULTS IN NORTHERN AMERICAN EDUCATIONAL SPACE

It is stressed that in the process of adult teaching, on the basis of andragogy, the main role is the adult pupil, who is an equal subject of the educational process. It was found that the functioning of models of teaching is based on the principles of andragogical, which were formed by M. Knowles, considering the peculiarities of adult pupils who study: understanding the value of study; self-realization and self-direction of adult pupils; usage of subject's experience as a source and basis of knowledge; context of learning: tight relations with currant problems; practice-orientation and actualization of results of learning motivation. The stages of adult learning are systematized as follows: stage of preparation, creation of a positive learning environment; creation of conditions for joint planning; definition of educational needs; formation of aim; making of planning; and assessment. It was found that the model of D. Henry reflects the interconnection and self-determination of key ideas in andragogy, principles, and stages. Clarification of the typology of motivation styles is presented: aim-oriented, action-oriented, study-oriented, and self-oriented.

It is stressed that self-orientation in adult education forms the basis for M. Knowles' andragogical conception. Inclination to self-direction is a peculiar feature of adult education compared with children's education. The primary aim of adult education is to develop self-orientation.

It was found that self-oriented learning is a process in which the initiative in diagnostics of one's educational needs, pointing out of educational aims, defining resources for study, planning, conducting educational processes, and evaluating results moves to students who can obtain help from teachers or study independently. Self-oriented study is viewed as independent rather than learning with the help of others. Every adult studies every year and plans to study independently.

It was found that the model of self-directed learning is oriented at creating conditions for motivation of person to critical reflexion and defining of personal sense and educational needs. Critical reflexion is a mechanism to determine the effectiveness of self-directed learning models. To attain the highest level of motivation, it is important to perform self-diagnostics of one's educational needs. It helps the person to understand one's educational needs and the forces for their fulfillment. Self-directed learning concerns changes in consciousness that presuppose evaluation of contextuality and understanding values and needs. The aims of critical reflexion are not in pointing out reasons and consequences but in the perfection of the process of understanding values of study and self-understanding. Self-oriented learning brings a person into the state of self-actualization, in which the person begins to develop, search alternative ways, building interrelations between self-directed learning and conceptions of humanism and liberalism, paying attention to the necessity of evaluation of adult education experience and help in obtaining control of study.

The uniquity of the self-directed learning model presupposes that the process of learning is based on the experience of the person who studies it and its usage in the process of learning. When an experience was ignored or under evaluation, it was perceived as a low level

© Теренко О.О.

of respect to the experience and to the individual, i.e., the person was ignored. Therefore, experience should be perceived seriously during the study process.

The main aims of self-directed learning were singled out: development of students' self-actualization skills during the process of studies; establishment of transformative learning; establishment of social actions. The first aim is associated with conceptions of Humanism, according to which learning must be self-initiated and personality must be researched. Therefore, developing self-direction skills is important. The first aim is associated with the conception of humanism, according to which learning should be self-initiated and according to the needs of a person to research the nature of a person. In this context, internal motivation is more important than external motivation. Internal motivation is more powerful and effective; coincides with an independent motivation to learn and change. The second aim of self-directed learning is to consider the process of critical reflexiveness as an internal and critical component that leads to transformative learning.

Critical reflexiveness and transformative learning support the aims and facilitate emancipated learning and social actions. The third aim of transformative learning is to teach students how to relax and engage in positive social actions.

Keywords: *adult education; USA; Canada; function; college; program; structure; content*

Вступ. На початку XXI століття заклади вищої освіти США і Канади почали розглядати навчання дорослих як один із пріоритетних напрямів їхньої діяльності. Високий рівень освіти дорослих забезпечується потужним науково-методичним потенціалом, сучасними технічними засобами навчання та комунікації, висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом, науково-теоретичними розробками у цій сфері та значним досвідом практичної роботи із дорослими. В умовах трансформацій сучасного суспільства, впливу глобалізації, інтеграції, цифровізації, переходу до суспільства знань і знаннєвої економіки, старіння населення, освіта дорослих визнається важливим стратегічним ресурсом держави, детермінантою її економічного розвитку; рушійною силою технологічного прогресу; засобом вирішення широкого спектру соціально-економічних, соціально-культурних проблем; інструментом подолання бідності, покращення добробуту; основою саморозвитку та самореалізації дорослої людини; механізмом розбудови демократичного громадянського суспільства [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Актуальність зазначеної проблеми знайшла висвітлення у міжнародних документах (Белемські рамки дій «Життя і навчання впродовж життя для успішного майбутнього – сила навчання дорослих» (UNESCO, CONFITEA VI, 2009); «Кваліфікована робоча сила – основа інтенсивного, стійкого та збалансованого зростання. Група двадцяти: стратегія в галузі професійної підготовки кадрів» (МОП, 2011); «Освіта впродовж життя: політика і стратегія» (UNESCO, 2014); Інчхонська декларація «Освіта 2030: на шляху до інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання впродовж усього життя» (World Education Forum, 2015); Рекомендації щодо навчання та освіти дорослих (UNESCO, 2016); Глобальний звіт стосовно навчання та освіти дорослих «Не залишати нікого позаду: участь, рівність, інклюзія» (UNESCO, 2019); «Отримання необхідних навичок: готовність системи освіти дорослих до майбутнього» (OECD, 2019); у державних законодавчих і нормативно-правових документах, насамперед у законах України: «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) тощо; Стратегії інноваційного розвитку на 2010 –2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009); Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» (2013); Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) тощо.

Проте аналіз освітньої практики засвідчує, що реформування освіти дорослих в Україні відбувається досить повільно й недостатньо ефективно, не повною мірою відповідає сучасним, швидко змінюваним запитам із боку особистості та суспільства, потребам економіки та ринку праці, світовим тенденціям.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Аналіз актуальних досліджень. Зарубіжні наковці А. Александер, С. Брукфілд, Е. Ліндеман, Ш. Мерріам, К. Роджерс досліджували проблему освіти дорослих у європейських та англомовних країнах. Серед українських науковців проблемами освіти дорослих активно займаються С. Архипова, Л. Вовк, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва. Вітчизняними компаративістами Н. Бідюк, І. Литовченко, Н. Терьохіна та ін. досліджувались особливості функціонування американської системи освіти. Особливості функціонування канадської системи освіти стали досліджували М. Борисова, В. Жуковський, Н. Мукан, І. Руснак та ін.

Різні аспекти освіти дорослих у США та Канаді були предметом аналізу у зарубіжних науковців: процесуальні особливості освіти дорослих (П. Бергевін, М. Ноулз), базова освіта дорослих (М. Блум, Р. Брокет, Д. Емстетц, М. Коуді, Б. Лесетер), грамотність дорослих (Е. Асков, П. Бартон, С.Брукфілд, Р. Мелетест, Дж. Томпкінс, Е.Фінгерет, Е. Фітцпетрік). Вітчизняні дослідники активно аналізували особливості розвитку освіти дорослих у різних країнах, а саме: у Франції (К. Онушкіна), Великобританії (С. Коваленко), скандинавських країнах (О. Огієнко), США (Н. Горук).

Однак моделі навчання дорослих у північноамериканському освітньому просторі не стали предметом окремого дослідження. Не були окреслені визначальні характеристики моделей навчання у північноамериканському просторі. Принципи навчання дорослих, які лежать в основі функціонування освітніх моделей північноамериканського простору не стали предметом ґрунтовної систематизації. Андрагогічна модель і модель самоспрямованого навчання не

© Теренко О.О.

були предметом компаративного аналізу. Цілі самоспрямованого навчання не стали предметом окремої систематизації.

Мета дослідження: дослідити моделі навчання дорослих у північноамериканському освітньому просторі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме: дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія, що дають можливість з'ясувати стан розроблення проблеми, сформувати вихідні положення і висновки; конкретно наукових методів, а саме: термінологічного аналізу, який дозволяє уточнити визначення, розкрити сутність основних понять, історико-генетичного аналізу, який уможливлює простежити ґенезу освіти дорослих; соціологічних – систематизація та аналіз вихідних даних джерел і фактів; історичних методів (порівняльно-історичного, проблемно-хронологічного).

Викладення основного матеріалу. Зауважимо, що розкриваючи сутність моделей навчання дорослих, необхідно виокремлювати основні закономірності діяльності того, хто навчається і того, хто навчає. Хоча у кожній моделі навчання особливе місце займають форми, методи, зміст навчання, проте, визначальним є саме діяльність суб'єктів навчання, їхня взаємодія.

У процесі навчання дорослих, із позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить дорослому учню, який є рівноправним суб'єктом навчання. Це є провідною характеристикою моделей навчання дорослих, функціонування яких базується на положенні і принципах андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом [18] на основі врахування особливостей дорослої людини, яка навчається, та розвинені іншими вченими: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість і самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктного досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Ш. Мерріам відзначала, що саме ці принципи пояснюють особливості андрагогічної моделі навчання та механізм її реалізації в освіті дорослих [21].

Привертає увагу визначення самим М. Ноулзом андрагогічної моделі навчання як сукупності певних елементів, які здатні взаємодіяти між собою та адаптуватися до конкретної ситуації у процесі навчання. Вчений її представив у вигляді порівняльної таблиці андрагогічної та педагогічної моделей навчання за певними критеріями: самосвідомість, досвід, готовність й орієнтація в навчанні, мотивація, психологічний клімат, планування процесу навчання, визначення потреб, формулювання мети, побудова процесу навчання. Її аналіз дозволив педагогічну модель навчання назвати змістовою моделлю, оскільки вона спрямована на передавання знань, а андрагогічну – процесуальною моделлю, тому, що вона дає можливість дорослому учню набути вмінь і навичок для самостійного навчання [17, с. 418].

Важливим доробком М. Ноулза стало виокремлення етапів навчання дорослих, які стали основою як для здійснення процесу навчання, так і для розроблення освітніх програм для дорослих (рис. 1):

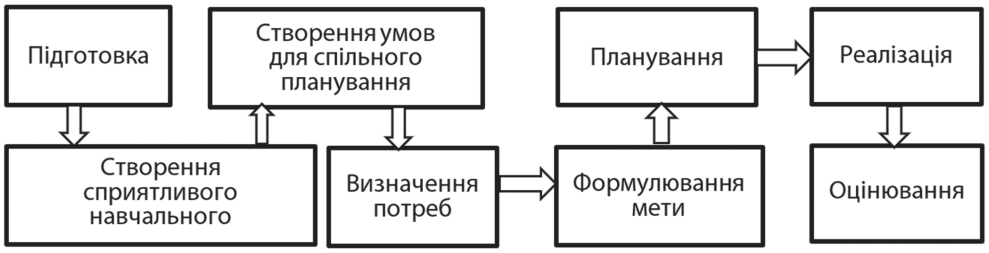

Рис. 1. Етапи навчання дорослих в андрагогічній моделі за М. Ноулзом [17; 18, с. 50]

Вчений запропоновав виділяти етапи підготовки, створення сприятливого навчального середовища; забезпечення умов для спільного планування; визначення освітніх потреб; формулювання мети; здійснення планування; реалізації; оцінювання. Особливістю окреслених етапів навчання дорослих стало залучення дорослого учня до реалізації кожного етапу. Саме залучення дорослих у планування та організацію процесу навчання Д. Хеншке [13, с. 19] назвав гаслом андрагогічної моделі Ноулза. На наш погляд, заслуговує на увагу андрагогічна модель Д. Генрі, у якій відображено взаємозв'язок та взаємозумовленість ключових ідей андрагогіки, андрагогічних принципів, етапів навчання [там само, с. 55].

Як переконують результати наших досліджень, у США і Канаді широко використовується модель самоспрямованого навчання дорослих, що ґрунтується на основних положення андрагогіки.

Зауважимо, що на самоспрямованому навчанні дорослих наголошував Е. Ліндеман [19, с. 16]. Він писав, що мотивація до навчання з'являється у дорослих тоді, коли вони розуміють, що саме в процесі навчання вони зможуть задовольнити свої потреби та інтереси. Дослідник зазначив, що дорослі мають потребу у «саморежисурі», звідси, роль учителя полягає у створенні умов та відповідного освітнього середовища.

Водночас науковці вважають, що ідею розвитку самоспрямованої особистості можна знайти ще в працях Сократа і Аристотеля. На думку Г. Лонга, самоврядування як прояв самоспрямованості широко застосовувалося у процесі навчання в Колоніальній Америці [20]. Дж. Кідд

у своїх працях використовував термін «навчальна сила», який за своєю сутністю відповідає самоспрямованості учнів [16, с. 90].

Суттєвий внесок до обґрунтування сутності самоспрямованого навчання зробив С. Хоул [15], який запропонував типологію мотиваційних стилів навчання: ціле-орієнтований, діяльнісно-орієнтований, навчально-орієнтований і самоорієнтований.

На думку М. Ноулза, модель самоспрямованого навчання є універсальною у навчанні дорослих, оскільки у дорослої людини з віком зростає прагнення до самоспрямованості (рис. 2.):

Рис. 2. Модель самоспрямованого навчання за Ноулзом [18, с. 80]

Якщо порівняти андрагогічну модель, яка містить вісім етапів із моделлю самоспрямованого навчання, то стає зрозумілим, що вона складається тільки з шести етапів. Відсутні етапи стосовно створення сприятливого клімату та спільного планування. Це зумовлюється тим, що застосування моделі самоспрямованого навчання можливо тільки за умови наявності яскраво вираженої мотивації дорослого до навчання та його прагнення задовольнити освітні потреби [17]. Зауважимо, що самоспрямованість у навчанні дорослих стала основою концепції андрагогіки М. Ноулза, який стверджував, що саме схильність до самоспрямованості є унікальним явищем, яке відрізняє детей від дорослих. На його думку, саме розвиток самоспрямованності дорослого повинний стати основною метою освіти дорослих.

М. Ноулз визначає самоспрямоване навчання як процес, у якому ініціатива у діагностуванні своїх навчальних потреб, формулюванні навчальних цілей, визначенні ресурсів для навчання, плануванні, здійсненні навчання, оцінки результатів переходить до учнів, які можуть отримувати допомогу з боку викладачів чи навчатися самостійно [там само, с. 18].

Отже, самоспрямоване навчання можна розглядати як навчання себе самим собою (автоформування) на відміну від навчання за допомогою дій інших (гетероформування) (P. Carré, L. Cosnefroy) [11].

К. Кросс на основі результатів проведеного дослідження зробив висновок про те, що майже кожна доросла людина навчається щороку, і більшість такого навчання планується самостійно [12].

Як зазначає С. Брукфілд, важливим у використанні моделі самоспрямованого навчання є створення умов щодо мотивації людини до критичної рефлексії та визначення особистісного сенсу та можливостей навчання [10, с. 15]. Саме критична рефлексія є механізмом забезпечення ефективності моделі самоспрямованого навчання. За Ноулзом, для досягнення найвищого рівня індивідуальної мотивації, надзвичайно важливо, самостійно діагностувати свої навчальні потреби [17, с. 227]. Це дає можливість усвідомити людині власні потреби, прагнення і сили для їх задоволення (Mezirow) [22]. Водночас самоспрямоване навчання стосується внутрішньої зміни свідомості, що передбачає оцінку контекстуальності та усвідомленості переконань і цінностей. При цьому цілі критичної рефлексії полягають не у встановленні причин і наслідків, а в тому, щоб покращити процес осмислення цінностей навчання та розуміння себе.

Самоспрямоване навчання переводить людину у самоактуалізований стан, у якому людина прагне розвиватися, шукати альтернативні шляхи тощо. С. Брукфілд, обґрунтовуючи зв'язок самоспрямованого навчання з концепціями гуманізму та лібералізму, акцентує увагу на необхідності оцінки досвіду дорослих та допомоги їм в отриманні контролю над навчанням [10].

У контексті андрагогічного підходу зазначимо, що унікальність моделі самоспрямованого навчання в тому, що процес навчання базується на досвіді людини, яка навчається та використання його в процесі навчання. Акцент на досвіді людини робиться у працях Е. Ліндемана, який метою освіти дорослих вважав виявлення сенсу власного досвіду [19, с. 58]; М. Ноулза з твердженням про те, що для дорослого досвід є індикатором його самого [18]. Тому коли досвід дорослих ігнорується або знецінюється, вони сприймають це не тільки як неповагу до їхнього досвіду, а й як неповагу до них самих, ігнорування їх як людей [19, с. 59]. М. Ноулза підтримують M. Horton, P. Freire, вони зазначають, що не можна поважати людину та не поважати її досвід [14, с. 188]. Тому вчений закликає сприймати досвід людини досить серйозно у процесі навчання.

На наш погляд, американські вчені досить чітко визначили цілі самоспрямованого навчання (SDL): розвиток здатності учнів до самовизначення під час навчання; сприяння трансформаційному навчанню; сприяння емансипаційному навчанню та соціальним діям [21].

Перша мета співвідноситься з концепцією гуманізму, за якою бажано, щоб навчання було самоініційованим, із прагненням людини до відкриття, що надходить ізсередини (C. Rogers) [23]. Тому метою SDL є розвиток

© Теренко О.О.
№ 4 (217) 2024
ISSN 2522-9729 (online)

здатності учня бути самоспрямованим (C. Merriam) [21]. У цьому контексті особливе місце займає не стільки зовнішня, скільки внутрішня мотивація дорослого учня. Як зазначав М. Ноулз, внутрішня мотивація, як правило, потужніша та ефективніша; відповідає справді незалежному, мотивованому бажанню вчитися та змінюватися [17].

Друга ціль самоспрямованого навчання розкрита у роботах С. Брукфілда [10], Дж. Мезірова [22], які вважали, що процес критичної рефлексії як внутрішній і критичний компонент SDL, призводить до трансформаційного навчання. Крім того, критична рефлексія та трансформаційне навчання підтримують мету – сприяння емансипаційному навчанню та соціальним діям [21].

Зазначимо, що третя мета ґрунтується на критичній рефлексії та SDL, коли дорослі учні можуть по-справжньому розкріпачитися та здійснювати позитивні соціальні дії. Самоспрямованості та самовизначеності можна досягти лише тоді, коли віддається перевага проблематичній освіті, за якою ефективні знання не передаються від однієї людини (викладача) іншій (дорослому учню), а замість цього набуваються через критичне мислення та діалог між ними.

Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що дослідники, розглядаючи модель самоспрямованого навчання, виокремлюють три підходи до її побудови: лінійний, інтерактивний та інструментальний. Лінійний підхід використовував канадський вчений А. Таф, який конкретизував 13 етапів здійснення самоспрямованого навчання при виконанні проєктів [24, с. 117].

Прикладом лінійної побудови моделі самоспрямованого навчання є модель Р. Брокетта, Р. Хіемстра, яка вирізняється послідовністю етапів навчання (рис. 3):

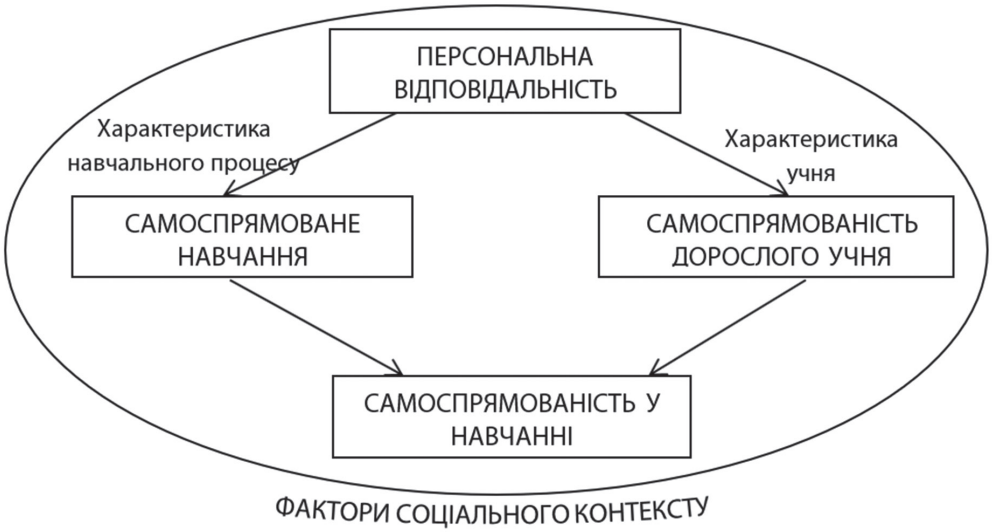

Рис. 3. Модель самоспрямованого навчання з орієнтацією на персональну відповідальність (PRO) [9, с. 35]

Інтерактивний підхід до розбудови моделі самоспрямованого навчання враховує вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на процес навчання, що змінює його в залежності від ситуації, певних обставин. Прикладом застосування інтерактивного підходу до розроблення моделі самоспрямованого навчання є модель орієнтації на персональну відповідальність Р. Брокетта й Р. Хіемстра. Сутнісною відмінністю даної моделі є введення до її структури персональної відповідальності за власні дії та навчання, що є умовою для здійснення самоспрямованого навчання. Саме персоналізована відповідальність за свій вибір, дії та наслідки дозволяє бути незалежним і самостійним.

Р. Брокетт, Р. Хіемстра [9, с. 35] особливу роль відводять факторам соціального контексту, які є важливим компонентом моделі. Водночас критики моделі самоспрямованого навчання дорікають надмірним акцентом на особистості, тоді як соціальний контекст ураховується недостатньо. У моделі PRO хоча дорослий учень займає провідне місце у самоспрямованому навчанні, проте навчальна діяльність не відокремлена від соціального контексту. Дослідники з метою обґрунтування рівнозначності таких складників моделі як дорослий учень (person), навчальний процес (process) та соціальний контекст (context), запропонували тривимірну модель самоспрямованого навчання PPC.

Отже, вчені вважають, що самоспрямованість не є панацеєю від усіх проблем у навчанні дорослих, але якщо є можливість надати більший контроль над навчанням, то необхідно допомогти учням у цьому [20; 22; 23; 24].

Висновки. Хоча у кожній моделі навчання особливе місце займають форми, методи, зміст навчання, проте визначальним є саме діяльність суб'єктів навчання, їхня взаємодія. У процесі навчання дорослих, із позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить дорослому учню, який є рівноправним суб'єктом навчання. Це є провідною характеристикою моделей навчання дорослих, функціонування яких базується на положенні та принципах андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом на основі врахування особливостей

дорослої людини, яка навчається та розвинені іншими вченими: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість і самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктого досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Вчений запропонував виділяти етапи підготовки, створення сприятливого навчального середовища; забезпечення умов для спільного планування; визначення освітніх потреб; формулювання мети; здійснення планування; реалізації; оцінювання.

У США і Канаді широко використовується модель самоспрямованого навчання дорослих, що ґрунтується на основних положення андрагогіки. Суттєвий внесок до обґрунтування сутності самоспрямованого навчання зробив С. Хоул, який запропонував типологію мотиваційних стилів навчання: цілеорієнтований, діяльнісно-орієнтований, навчально-орієнтований і самоорієнтований.

Якщо порівняти андрагогічну модель, яка містить вісім етапів із моделлю самоспрямованого навчання, то стає зрозумілим, що вона складається тільки з шести етапів, однак відсутні етапи стосовно створення сприятливого клімату та спільного планування. Це зумовлюється тим, що застосування моделі самоспрямованого навчання можливо тільки за умови наявності яскраво вираженої мотивації дорослого до навчання та його прагнення задовольнити освітні потреби. Водночас самоспрямоване навчання стосується внутрішньої зміни свідомості, що передбачає оцінку контекстуальності та усвідомленості переконань і цінностей. При цьому цілі критичної рефлексії полягають не в установленні причин і наслідків, а у тому, щоб покращити процес осмислення цінностей навчання та розуміння себе. Основними цілями самоспрямованого навчання є: розвиток здатності учнів до самовизначення під час навчання; сприяння трансформаційному навчанню; сприяння емансипаційному навчанню та соціальним діям.

Перспективним вбачається дослідження моделей навчання дорослих у країнах Євросоюзу.

Список використаних джерел

1. Литовченко І. М. Теорія і практика корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 559 с.
2. Лук'янова Л. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 265 с.
3. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 5 с.
4. Лук'янова Л. Б. Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* / ред. В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало. Київ, 2018. С. 21–30.
5. Лук'янова Л., Аніщенко, О. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Київ ; Ніжин : Вид-ць ПП Лисенко М.М., 2014. 110 с.
6. Ничкало Н. Г. Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 3. С. 22–28.
7. Ничкало Н. Г., Зязюн І. А., Лук'янова Л. Б., Радкевич В. О. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* / за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. Київ : Пед. думка, 2011. С. 105–116.
8. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. № 1. С. 7–20.
9. Brockett R., Hiemstra R. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. London ; New York : Routledge, 1994. 189 p.
10. Brookfield S. Adult Learning: An overview. *International encyclopedia of adult education and training* / editor A. Tuijnman. Oxford, England : Pergamon Press, 1996. P. 175–380.
11. Carré P., Cosnefroy L. Self-determined, self-regulated and self-directed learning: paper presented at the 6 th Self Biennial International Conference. Laval, Quebec, Canada, 2011. 200 p.
12. Cross K. Adults as Learner: Increasing Participation and Facilitation Learning. San Francisco, California : Jossey-Bass, 1981. 200 p.
13. 13. Henschke J. A. Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833–2000. *Integrating adult learning and technology for effective education: strategic approaches* / editor V. Wang. Hershey, PA: IGI Global, 2009. P. 1–30.
14. Horton M., Freire P. We make the road by walking: Conversations on education and social change / editor B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters. Philadelphia, PA : Temple University Press, 1990. 200 p.
15. Houle C. O. The education of adult education leaders. *Handbook of adult education in the United States* / editor M. S. Knowles. Chicago : Adult Education Association of the USA, 1960. P. 117–137.
16. Kidd J., Selman G. Coming of Age: Canadian Adult Education in the 1960. Toronto : Canadian Association for Adult Education, 1978. 200 p.
17. Knowles M. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs : Prentice Hall Cambridge, 1980. 205 p.
18. Knowles M. The adult learner: a neglected species. 4th ed. Houston ; London ; Paris ; Zurich ; Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 300 p.
19. Lindeman E. The Meaning of Adult Education. New York : New Republic, 1926. 309 p.
20. Long H. Continuing education of adults in Colonial America. Syracuse, NY : Syracuse University Publications in Continuing Education, 1976. 255 p.
21. Merriam S. An update on adult learning theory. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. 278 p.
22. 22. Mezirow J. A Critical Theory of Self-Directed Learning. *Self-directed learning: from theory to practice* / editor S. Brookfield. San Francisco : Jossey-Bass, 1985. P. 17–30.
23. Rogers C. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH : Merrill, 1983. 100 p.
24. Tough A. The adult's learning projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto : OISE Press, 1979. 189 p.

References

1. Lytovchenko, I. M. (2018). *Teoriia i praktyka korporatyvnoi osvity u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [Theory and Practice of Corporate Education in the United States of America]*. (D diss.). Institute of pedagogical education and adult education NAPS Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
2. Lukyanova, L. B. (2016). *Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Training of pedagogical staff for work with adults: theoretical and methodological aspect]*. Kyiv: IPEAE NAPS Ukraine [in Ukrainian].
3. Lukyanova, L. B. (2017). *Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid [Legislative provision of adult education: foreign experience]*. Kyiv: DKSCenter [in Ukrainian].
4. Lukyanova, L. B. (2018). Rozvitok osvity doroslykh: suchasni realii, tendencii i perspektyvy [Development of adult education: modern realities, tendencies and perspectives]. In V. H. Kremin, N. H. Nychkalo (Eds.), *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukrainski realii i perspektyvy [Conceptual basis of development of adult education: world experience, ukrainian realities and perspectives]* (pp. 21-30). Kyiv [in Ukrainian].
5. Lukyanova, L. B., & Anishenko, O. V. (2014). *Osvita doroslykh : korotkyi terminolohichnyi slovnyk [Adult education: brief terminological dictionary]*. Kyiv; Nizhyn: Lysenko M.M. [in Ukrainian]
6. Nychkalo, N. (2010). Ideia suspilstva znan i pratsi v naukovykh poshukakh [Idea of knowledge society and work in scientific research]. *Teoriia i praktyka*

© Теренко О.О.
№ 4 (217) 2024
ISSN 2522-9729 (online)

upravlinnia sotsialnymy systemamy [Theory and Practice of Social Systems Management], 3, 22-28 [in Ukrainian].
7. Nychkalo, N. H., Ziaziun, I. A., Lukyanova, L. B., & Radkevych, V. O. (2011). Osvita doroslykh – nevid'iemna skladova osvity vprodovzh zhyttia [Adult education is an integral part of lifelong education]. In V. H. Kremen (Ed.), *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of the development of education in Ukraine]* (pp. 105-116). Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
8. Nychkalo, N. G. (2009). Andrahohika v systemi pedahohichnykh nauk [Andragogy in the system of pedagogical sciences]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, perspectives]*, 1, 7-20 [in Ukrainian].
9. Brockett, R. B., & Hiemstra R. (1994). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London; New York: Routledge.
10. Brookfield, S. (1996). Adult learning: An overview. In A. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 175-380). Oxford, England: Pergamon Press.
11. Carré, P., & Cosnefroy, L. (2011). *Self-determined, self-regulated and selfdirected learning: Unrelated kin?:* paper presented at the 6 th Self Biennial International Conference. Laval, Quebec, Canada.
12. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learner: Increasing Participation and Facilitation Learning.* San Francisco, California: Jossey-Bass.
13. Henschke, J. A. (2009). Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833–2000. In V. Wang (Ed.), *Integrating adult learning and technology for effective education: Strategic approaches* (pp. 1-30). Hershey, PA: IGI Global.
14. Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change* (B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters, Eds.). Philadelphia, PA: Temple University Press.
15. Houle, C. O. (1960). The education of adult education leaders. In M. S. Knowles (Ed.), *Handbook of adult education in the United States* (pp. 117-137). Chicago: Adult Education Association of the USA.
16. Kidd, J. R., & Selman, G. R. (1978) *Coming of Age*: *Canadian Adult Education in the 1960.* Toronto: Canadian Association for Adult Education.
17. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
18. Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). Houston; London; Paris; Zurich; Tokyo: Gulf Publishing Company.
19. Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
20. Long, H. B. (1976). *Continuing education of adults in Colonial America*. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.
21. Merriam, S. B. (1993). *An update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
22. 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.
23. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s.* Columbus, OH: Merrill.
24. Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE Press.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.07.2024

© Теренко О.О.