

О.І. ОГІЄНКО, Н.О. ТЕРЬОХІНА

**НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ:
ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ**

О.І. ОГІЄНКО, Н.О. ТЕРЬОХІНА

**НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ:
ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ**

МОНОГРАФІЯ

Суми - 2019

УДК 374.72(73)
ББК
С

Друкується за рішенням вченої ради
Сумського національного аграрного університету
(Протокол № від 2019)

Рецензенти:

Авшенюк Н.М. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України;

Литовченко І.М. - доктор педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»;

Сбруєва А.А. - доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний
педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Огієнко О.І., Терьохіна Н.О.

**Неформальна освіта дорослих у Сполучених Штатах Америки: історія
і сучасність: монографія.** – Суми:, 2019. – 195 с.

ISBN

У монографії здійснено цілісний науковий аналіз становлення та розвитку неформальної освіти дорослих у США та визначено її теоретичні, структурні, змістові та процесуальні засади. Обґрунтовано авторську періодизацію та окреслено провідні тенденції розвитку неформальної освіти дорослих у США. Визначено можливості творчого використання американських прогресивних ідей в реформуванні системи освіти дорослих в Україні.

Монографія призначена для науковців, викладачів, студентів, управлінців у галузі освіти.

УДК 374.7:167.7:(73)
ББК

ISBN

© Огієнко О.І., 2019
© Терьохіна Н.О., 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	9
1.1. Проблема освіти дорослих в контексті педагогічного осмислення.....	9
1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження....	22
1.3. Історико-педагогічні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих Сполучених Штатах Америки у першій половині ХХ століття.....	33
1.4. Розвиток неформальної освіти дорослих США у другій половині ХХ – початку ХХІ століття: нормативні засади.....	45
Висновки до розділу	60
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНІ, ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	62
2.1. Структурні особливості розвитку неформальної освіти дорослих	62
2.2. Змістові засади розвитку неформальної освіти дорослих	88
2.3. Процесуальні засади розвитку неформальної освіти дорослих.....	103
Висновки до розділу 2	123
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ	128
3.1. Валідація результатів неформальної освіти дорослих у США.....	128
3.2. Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні: можливість екстраполяції американського досвіду у вітчизняний освітній простір.....	139
Висновки до розділу 3	149
ПІСЛЯМОВА	151
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	155

ПЕРЕДМОВА

В умовах глобалізаційних й інтеграційних процесів, розвитку суспільства знань, переходу до концепції освіти впродовж життя посилюється значення освіти дорослих як важливого чинника суспільного розвитку, провідного фактору конкурентоспроможності людини і держави, дієвого засобу адаптації дорослої людини до швидкоплинних змін сьогодення. Водночас, освіта впродовж життя – це не тільки «учіння довжиною в життя», але й «учіння шириною в життя», що детермінує розвиток неформальної освіти дорослих як соціокультурного феномена, як рівноправної її складової, на що наголошується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, CEDEFOP, OECD та ін.) і зумовлює актуальність і необхідність пошуку оптимальних шляхів розвитку неформальної освіти дорослих.

В Україні триває реформування всіх складових вітчизняної системи освіти, основні напрями якого відображено у державних документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), проектах Законів «Про професійну освіту» (2018), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013), Концепції розвитку освіти дорослих (2010) та ін., у яких зацентровано увагу на важливості концепції освіти впродовж життя.

Однак якісний аналіз освітньої практики засвідчує, що реформаційні процеси у системі освіти дорослих в Україні є недостатньо ефективними: відсутня цілісна стратегія розвитку цієї галузі освіти, не прийнято Закон «Про освіту дорослих», недооцінюється соціокультурний і педагогічний потенціал неформальної освіти дорослих, не розроблено механізмів валідації її результатів тощо. Можливість вирішення зазначених проблем в Україні підтверджується досвідом розвинених країн, зокрема, США – країни, що має визнаний у світі позитивний досвід розвитку системи неформальної освіти дорослих, її перетворення на вагомий чинник примноження інтелектуального капіталу нації.

Доцільність наукового опрацювання проблеми розвитку неформальної освіти дорослих пов'язана з необхідністю розв'язання низки суперечностей: між потребою у здійсненні реформаційних перетворень вітчизняної системи освіти дорослих взагалі, і неформальної освіти дорослих, зокрема, та недостатнім рівнем готовності освітян до їх здійснення; між зростаючим різноманіттям освітніх потреб дорослих та неможливістю їх задоволення в межах вітчизняної формальної освіти; між об'єктивною потребою аналізу зарубіжного досвіду розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема американського, та відсутністю його системного вивчення і використання в освітній системі України.

Світовий педагогічний досвід є важливим джерелом розвитку освітньої теорії і практики. Вітчизняними педагогами-компаративістами, такими як В. Жуковський, О. Заболотна, Т. Кошманова, В. Кудін, М. Лещенко, О. Огієнко, О. Романовський, А. Сбруєва та ін., здійснювалися наукові розвідки різноманітних аспектів американської системи освіти, які дозволяють зрозуміти її особливості розвитку і функціонування.

Значний внесок у дослідження американської системи освіти дорослих зроблено Н. Бідюк (професійне навчання безробітних США), І. Беюл, О. Хахубія (напрями здійснення освіти дорослих США), Н. Горук, О. Теренко (жіноча освіта США), О. Соколова («консультування для кар'єри» як вид освіти дорослих США), І. Литовченко (педагогічна спадщина М. Ноулза, корпоративна освіта США) та ін.

Науковий інтерес становить дослідження американськими ученими теорії і практики неформальної освіти дорослих, зокрема обґрунтування філософських (Т. Брамельд, Дж. Еліас, С. Меррієм та ін.) та концептуальних засад досліджуваної проблеми (П. Джарвіс, Дж. Кросс, Е. Ліндемман, Дж. Симпкінс та ін.); її історичних аспектів (Дж. Адамс, П. Кін, Г. Стаблфілд та ін.); андрагогічних підходів до навчання дорослої людини (Р. Брокетт, М. Ноулз,

Д. Претт, Д. Хеншке та ін.); особливостей підготовки андрагогів (К. Гріффіт, Дж. МакКеррон, С. Хоул та ін.).

Фундаментальною основою дослідження слугують праці вітчизняних учених, в яких обґрунтовано концептуальні засади формальної, неформальної і інформальної освіти дорослих (С. Вершловський, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, В. Подобед та ін.), а також психологічні (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [51] та ін.), історико-педагогічні (Л. Вовк [17], Л. Сігаєва [96], О. Тонконога та ін.), андрагогічні (С. Змєйов, І. Колесникова, О. Кукуєв та ін.) засади їх розвитку.

Проте вивчення та детальний аналіз вітчизняної педагогічної компаративістики дає підстави стверджувати, що проблема розвитку неформальної освіти дорослих у США в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття не була предметом системного вивчення й спеціального аналізу. Тому, враховуючи актуальність, соціальну значущість проблеми неформальної освіти дорослих, необхідність розв'язання суперечностей, відсутність глибокого наукового вивчення американського досвіду в цій сфері доцільним є здійснення порівняльно-педагогічного дослідження, яке спрямоване на вивчення та узагальнення американського досвіду з розбудови системи неформальної освіти дорослих.

Хронологічні межі дослідження становлять останню чверть ХХ – початок ХХІ століття. *Нижня хронологічна межа* детермінована прийняттям Закону про неперервну освіту (1976), який слугував становленню якісно нової соціально-економічної парадигми в американському суспільстві. *Верхня хронологічна межа* (10-ті роки ХХІ століття) визначається прийняттям Акту з підтримки знань та інвестування в навички впродовж життя (2013).

Методологічною основою нашого дослідження є загальнонаукові положення теорії пізнання про взаємовплив теорії і практики, взаємозумовленість і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, філософські ідеї про людину як абсолютну цінність й самоціль суспільного прогресу. В

основу конкретної методології дослідження покладено принципи цілісності, єдності історичного та логічного, об'єктивності, соціальної зумовленості, науковості, наступності. На різних етапах наукових розвідок використано такі підходи: системно-генетичний, що дозволив дослідити неформальну освіту дорослих як цілісне явище в її історичному розвитку; синергетичний, що уможливив характеристику неформальної освіти дорослих як процесу самореалізації й самовдосконалення дорослої людини; аксіологічний, що забезпечив можливість розкриття гуманістичної сутності неформальної освіти дорослих.

Теоретичну основу дослідження становлять провідні положення: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, С. Клепко, В. Кремень, Дж. Еліас, М. Фуллан, та ін.); педагогічної компаративістики (Н. Бідюк, О. Огієнко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, А. Сбруєва, Дж. Бірідей, І. Кендел, Г. Сміт та ін.); теорії та історії освіти дорослих в Україні й зарубіжних країнах (Н. Бідюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Р. Брокетт, П. Джарвіс, Дж. Кідд, С. Мерріємта ін.); андрагогіки (С. Змейов, О. Кукуєв, М. Ноулз, Дж. Симкінс, Д. Хеншке та ін.).

У пропонованій монографії вперше з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних і педагогічних детермінант здійснено цілісний аналіз розвитку неформальної освіти дорослих у США в останній чверті XX – початку XXI століття; простежено генезу та виокремлено історичні етапи його розвитку; окреслено нормативні засади, що регламентують означений процес; виокремлено структурні засади, що зумовлюють розбудову диверсифікованої структури неформальної освіти дорослих; визначено змістові засади; з'ясовано процесуальні засади; окреслено можливості та розроблено рекомендації щодо використання прогресивних ідей американського досвіду в Україні на таких рівнях: загальнодержавному, регіональному, місцевій громаді, провайдерів освітніх послуг. До наукового обігу введено маловідомі й раніше невідомі американські джерела, що стосуються особливостей розвитку неформальної

освіти дорослих в США.

Структура монографії обумовлена змістом досліджуваної проблеми, предметом та методами розвідки. Праця складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання позитивних ідей американського досвіду в реформуванні освіти дорослих в Україні; в оновленні змісту навчальних курсів з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки та педагогічного менеджменту, в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, підготовці педагогів для системи освіти дорослих; в організації подальшої науково-дослідницької роботи щодо розвитку неформальної освіти дорослих в контексті інтеграції України в світовий освітній простір.

Висловлюємо щирі вдячність рецензентам монографії: завідувачу відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України доктору педагогічних наук, старшому науковому співробітнику Авшенюк Наталії Миколаївні; професору кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», доктору педагогічних наук, доценту Литовченко Ірині Миколаївні; завідувачу кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка доктору педагогічних наук, професору Сбруєвій Аліні Анатоліївні.

Сподіваємося, що монографія стане у нагоді викладачам, студентам вищих навчальних закладів, науковцям, аспірантам і докторантам, педагогічному персоналу закладів післядипломної освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами освіти дорослих.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

1.1. Проблема освіти дорослих в контексті педагогічного осмислення

Динамізм світового економічного і суспільного розвитку, процеси глобалізації та інтеграції, перехід до інформаційного суспільства зумовлюють необхідність модернізації системи освіти, методологічною основою якої є концепція «освіти впродовж життя», що розглядається як важлива і обов'язкова складова соціальної моделі сучасного суспільства, як така, що здатна адекватно відповісти на виклики сучасного суспільства і забезпечити людині професійний та соціальний розвиток впродовж життя. Освіта дорослих є одним із важливих складників системи неперервної освіти. На думку П. Ленгранда, «майбутнє освіти, в цілому, та здатність освіти до оновлення залежать від розвитку освіти дорослих» [76; 325, с. 28].

Головними чинниками інтенсивного розвитку освіти дорослих є ті соціальні та економічні зміни, що відбуваються у суспільстві. На думку Ш. Меррієма, саме соціокультурний контекст, який поєднує три виміри: демографію, глобалізацію економіки і технології, створює як особливі інтереси і потреби дорослої людини, так й освітні можливості, що їм надаються [76; 339].

Статистичні дані засвідчують, що у розвинених країнах світу спостерігається тенденція старіння населення. У 2014 році доля людей похилого віку зросла до 12 % у порівнянні з 9 % у 1994 році, а до 2050 року очікується її

зростання до 21 % [347]. У США сьогодні чисельність людей після 65 років складає 16,5 % [432]. Водночас у сучасній дорослій людині з'являється більше вільного часу завдяки новітнім технологіям. Тому, американські вчені наголошують на необхідності створення інклюзивної освітньої моделі, яка враховувала б потреби дорослих людей різного віку [67, с. 92]. У цьому контексті провідне місце займає неформальна освіта дорослих.

На думку дослідників [67; 281; 338] відповіддю освіти дорослих на соціокультурний контекст сучасного суспільства є інтеграція та взаємопроникнення формальної та неформальної освіти, що слугує основою розбудови суспільства, що навчається.

Неперервна освіта розуміється сьогодні не тільки як «учіння довжиною у життя» (lifelong learning), але й як «учіння шириною у життя» (lifewide learning) [66], акцентуючи увагу на розширенні можливостей надання освіти з використанням як формальної, так й неформальної та інформальної освіти. У даному контексті неформальна освіта дорослих розглядається як рівноцінна складова системи освіти дорослих, як соціокультурний компонент, який відображає потребу дорослих людей в одержанні різноманітних освітніх послуг. Тому, для розробки теоретичних засад неформальної освіти важливим є педагогічне осмислення неформальної освіти як складової системи освіти дорослих.

Структурно-логічний аналіз наукових досліджень щодо освіти дорослих дозволив констатувати їх міждисциплінарний характер і визначити провідні аспекти досліджень: філософський, історико-педагогічний, психологічний, соціально-освітній, андрагогічний.

Звернення до філософських засад освіти дорослих у США ми знаходимо у роботах таких провідних американських вчених як Т. Брамелльд [174], Дж. Брунер [178], Г. Даркенвальд [213], Дж. Дьюї [26], Дж. Еліс [227], А. Маслоу [335], С. Меррієм [340], М. Ноулз [308], А. Вілсон [441], та ін.

Привертає увагу виокремлення та осмислення філософських підходів Дж. Елісом та С. Мерріємом [227; 340; 76, с. 351], які вплинули на розвиток освіти дорослих: лібералізм, прогресивізм, біхевіоризм, гуманізм, радикалізм, конструктивізм.

Лібералізм має давні коріння і виходить з того, що оскільки людина є справжнім джерелом поступу в суспільному житті, то необхідно забезпечити її права та свободи, надання рівного доступу до освіти незалежно від рівня добробуту та соціального стану. Основним принципом ліберальної освіти є розвиток особистості, що співзвучно з метою ліберальної освіти у давні часи - виховання громадян, здатних стати активними учасниками демократичного суспільства. Звідси, неформальна освіта дорослих повинна бути неперервною, орієнтуватися на розвиток інтелектуальних здібностей людини, бути доступною всім верстам населення, а її зміст має відповідати їх потребам.

Історичні корені філософії прогресивізму пов'язані з прогресивним політичним рухом в суспільстві та освіті. Її основу складають концепції взаємодії освіти і суспільства, емпіричні теорії освіти, демократизації освіти. Оскільки інтенсивний розвиток освіти дорослих припадає саме на період розквіту прогресивізму у США, то не дивно, що він мав суттєвий вплив. Серед прихильників прогресивізму в освіті дорослих назовемо Е. Ліндемана, Б. Бергевіна, які метою освіти дорослих вважали задоволення освітніх потреб дорослої людини і наполягали, що освіта дорослих повинна бути практикоспрямованою, спиратися на досвід дорослої людини, а педагог «не є «мудрецем», як за ліберальною традицією, він стає «гідом», який допомагає дорослій людині організувати, стимулювати, здійснювати та оцінювати складний процес навчання [67, с. 68; 227].

Основною метою концепції «освіта для виживання», яка розроблялася дослідниками Дж. Джоунсом, Д. Кауфманом, Д. Манном, Ф. Ньюменом та ін., стала підготовка до виживання в умовах конфліктів і війн. Шляхами її реалізації у неформальній освіті дорослих стало як створення спеціальних навчальних

програм щодо проблем самогубства, вживання наркотиків, алкоголізму тощо, так й залучення дорослої людини у життя громади.

Зауважимо, що М. Ноулз приділяв особливу увагу впливу громади на дорослу людину, називаючи громаду «форматом..., лабораторією..., засобом навчання, природним середовищем... для навчання дорослих» [311, с. 149]. Тому концепція «громадської освіти» або «освіти в громаді», розробниками якої є Л. Деккер, М. Кінг, Ф. Кеппел, К. Краус, Р. Саален та інші, що орієнтована на позитивні зміни і розв'язання проблем громади, формування громадянського демократичного суспільства, займає відповідне місце у неформальній освіті дорослих США.

Біхевіористичний напрям, засновником якого був Джон Уотсон, виник у США на початку ХХ ст. Базуючись на теорії І. Павлова про умовні рефлекси, його прихильники (Дж. Вотсон, Б. Сніннер, Е. Торндайк, та ін.) розглядали особистість як сукупність поведінкових реакцій на стимули зовнішнього середовища. Звідси мета освіти дорослих – модифікація поведінки дорослого, з орієнтацією на зміни в людині.

На відміну від біхевіористів, представники гуманістичного напрямку (Дж. Браун, Л. Джонсон, А. Маслоу, М. Ноулз, К. Роджерс та ін.) людину вважають самостійною, активною, відкритою до змін і самоактуалізації особистістю, яка є активним суб'єктом навчального процесу. А. Маслоу виокремив основні характеристики людини, що «самоактуалізується», зокрема, уміле сприйняття дійсності, яку індивід повинен сприймати спокійно, визнання себе, інших і середовища, безпосередність, чутливість до проблем, незалежність від інших, постійне бажання оцінки своїх дій, співчуття, пошук міжособистісних відносин, повага, етичні якості, доброзичливе відчуття гумору, творчий характер, прагне до самоактуалізації, максимально відкрита до нового досвіду [335]. Розкрити внутрішній потенціал людини – одне з основних завдань педагогів-гуманістів.

Засновники радикального напрямку, ґрунтуючись на теоріях анархізму,

марксизму, соціалізму, розглядають освіту, взагалі, та освіту дорослих, зокрема, як важливий механізм для досягнення радикальних змін у суспільстві. Це актуалізує соціальну роль неформальної освіти дорослих, оскільки вимагає критичного осмислення та особистої їх участі у цих змінах. Яскравим представником цього філософського напрямку є Пауло Фрейре, який вважав, що для більш радикальної трансформації суспільства необхідно ширше залучати верста населення до освіти. У своїх працях «Освіта як практика свободи» та «Педагогіка пригноблених» він доводив, що за «банківською концепцією» освіта дорослих ніколи не запропонує тим, хто навчається можливість, критично розглядати реальність. Альтернативу «банківській» концепції освіти П. Фрейре вбачає в концепції «постановки проблеми», яка розглядається ним як гуманістична та звільняюча практика, яка стверджує, що «...пригноблена людина має боротися за своє звільнення», а «світ – це більше не те, що має бути описане оманливими словами, він стає об'єктом перетворювальних дій людей» [76, с. 158]. П. Фрейре запрошує людей досліджувати суспільство та змінювати його через набуття освіти [241].

На думку дослідників [53; 76; 174; 340] відбувається процес «переключення» від попередніх філософій, до нової філософії конструктивізму, основними ідеями якого є теоретичний та концептуальний релятивізм, важливість контексту, критичне мислення та трансформаційне навчання. У філософії конструктивізму людина є унікальною за своїм баченням світу, своїми переконаннями, своїм світоглядом, тому вона здатна конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності. Саме так розглядається доросла людина у неформальній освіті дорослих, коли створюються умови для задоволення її освітніх потреб, пошуку шляхів до вирішення проблеми, розвитку критичного мислення. При цьому педагог не є передавачем готових знань, а виконує функції консультанту, модератора, фасилітатора тощо.

Науковці впевнені, що «філософія освіти дорослих є основою освітньої практики» [227], тією структурою, що здатна поєднати окремі компоненти освіти дорослих в єдине ціле» [301], виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін.

Хоча до ХХ століття більшість ідей американської освітньої філософії була запозичена з великих систем чи шкіл філософії, а педагогічні ідеї Я. Коменського, І. Гербарта, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Г. Спенсера пронизували американські педагогічні теорії до початку ХХ століття, під впливом ринкових вимог, сформувалася унікальна філософія прагматизму, що поряд з біхевіоризмом і соціальним конструктивізмом, виявилася типовим американським, і яка диктувала весь подальший розвиток філософії освіти в США [47, с. 62].

Для нашого дослідження важливе значення мають дослідження науковців стосовно історико-педагогічного розвитку освіти дорослих у США, взагалі, та неформальної освіти, зокрема, серед яких Дж. Адамс «Кордони американської культури» (1944) [139], К. Греттен «У пошуках знань» (1955) [252], Г. Стабблфілд «До історії освіти дорослих в Америці» (1988) [402], Г. Стабблфілд та П. Кін (1994) [401], Дж. Кетт «Пошук знань в умовах труднощів» (1994) [296]. Проте, на думку С. Хоула, працею, у якій «найбільш ретельно виписано історію освіти дорослих у США» [271] є монографія М. Ноулза «Рух за освіту дорослих у Сполучених Штатах» (1962) [302].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що освіта дорослих у США еволюціонувала з розвитком суспільства, тому має тривалу історію і певні традиції, здебільшого розглядалася як неформальна освіта дорослих, що спрямована на саморозвиток, самовдосконалення дорослої людини, задоволення її освітніх потреб; механізм розбудови громадянського суспільства.

Підтримку ідеї неперервного навчання дорослих знаходимо у роботах учених XVI-XVIII століть. Ян Амос Коменський вважав, що «якщо для всього людського роду весь світ – це школа, від початку до кінця віків, так й для кожної людини його життя – школа, від колиски до труни; необхідно не тільки

сказати разом з Сенекою: «Навчатися у будь-якому віці не пізно», а треба казати: кожен вік призначений для учіння, і одні і ті самі межі відведені людському життю і людській школі». Він мріяв про «виправлення людських справ» шляхом досягнення Мудрості через навчання «всіх усьому», розкриття сакрального у людині через систему неперервної освіти цілісної особистості [42, с. 218].

Наші розвідки переконують, що з XIX столітті розпочинається активне осмислення педагогічного досвіду, його обґрунтування. Ідею неформальної освіти дорослих обґрунтовує у своїх наукових працях французький філософ Ж. Кондорсе. Він наголошував на важливості та необхідності навчання людини до пізньої старості, використовуючи для цього лекторії, бібліотеки, музеї тощо [43]. Реалізувати його ідеї на практиці спромігся Р. Оуен, який у 1816 році відкрив першу вечірню школу для дорослих «Новий інститут для утворення характеру людини». У своїй автобіографічній роботі «Ідучи своїм шляхом: автобіографія двадцяти сіми років» (1874) [358] він обґрунтовує значення освіти для дорослої людини, розкриває сутнісні особливості їх навчання та ретельно описує свої труднощі щодо організації шкіл для дорослих.

Початок розвитку неформальної освіти на концептуальному рівні пов'язується з міжнародною конференцією у Вільямсбергу (США, 1967), коли було розглянуто питання світової кризи в освіті. Ф. Кумбс, застерігав, що відбувається «світова криза освіти, правда, не так ярко виражена, як продовольча чи військова криза, але вона може мати серйозні наслідки» [52]. Чинниками світової кризи, на його думку стало: велика кількість тих, хто бажає вчитися; нестача засобів навчання; консервативність системи освіти; інертність суспільства, байдужість до потреб і проблем освіти [52, с. 27].

Отже, ідея освіти дорослих, яка розглядалася у контексті неперервної освіти визначалася як засіб вирішення проблеми «нескінченного у кінцевому, досягнення повноти людського розвитку» [3, с. 30], як принцип постійного поповнення знань, оскільки «життя, яке постійно рухається, потребує повноти та

всебічного розвитку людських здібностей», а для цього необхідно навчання, освіту та просвіту «зробити такою ж інстинктивною потребою, як питатися та кормитися тілу» [84, с. 47], як важливе завдання педагога – «розвивати в учнях здатність і бажання навчатися все життя» [130, с. 500], як результат освіти – «необхідно навчатися у школі, але значно більше необхідно навчатися після закінчення школи, і це друге навчання за своїми наслідками, за своїм впливом на людину і на суспільство невимірно важливіше першого» [85, с. 190].

На думку Ч. Хюммеля, необхідно враховувати те, що якщо у якості феномена, освіта дорослих (неперервна освіта) існує стільки ж часу, скільки існує сама людина, то у концептуальному плані вона сформувалася нещодавно [274]. П. Джарвіс писав про те, що прогресивні ідеї стосовно освіти дорослих знаходилися до другої половини ХХ століття у «дрімаючому стані» і тільки тоді почали набувати життєвої сили [281, с. 24].

У контексті наукового осмислення проблеми освіти дорослих значущими є дослідження психологічної науки, що розкривають специфіку психології навчання дорослих: характеристики дорослої людини як суб'єкту навчання (Е. Торндайк [127], Е. Еріксон [135], Ю. Кулюткин [51] та ін.), мотивацію дорослої людини до навчання (П. Джарвіс [280], А. Мітіна [67], А. Роджерс [379] та ін.) тощо.

Одними з перших публікацій, у яких обґрунтовувалися здатність, прагнення та інтерес дорослої людини до навчання, були праці Е. Торндайка «Учіння дорослих» (1928), [127], «Інтереси дорослих» (1935) та робота Г. Соренсона «Здібності дорослих» (1938). Саме їх основні положення поклав в основу своєї теорії множинних інтелектів психолог Г. Гарднер. Ним виокремлено вербальний, візуальний, логіко-математичний, кінестатичний, внутрішньо особистісний, натуралістичний та музичний інтелекти [247], розвиток яких відбувається впродовж всього життя людини.

У наукових доробках Б. Ньюгартена обґрунтовується вплив соціально-економічних чинників на розвиток людини і наявність у людини так званого

«соціального годинника», завдяки якому людина відчуває потребу у певних змінах у своєму житті, зокрема, потребу у навчанні [351].

Важливим вважаємо висновок М. Ноулза про те, що «дорослі люди не дуже охоче реагують на зовнішню мотивацію у порівнянні з внутрішньою» [310, с. 50].

Наші розвідки переконують, що суттєве значення для розвитку теорії і практики освіти дорослих мали праці психологів Е. Еріксона, Г. Гаулда, Д. Левінсона, Д. Вейланта, у яких виокремлюються основні періоди у житті дорослої людини (Дод. Е, Ж, З), аналізуються і визначаються психологічні особливості дорослої людини, що дає можливість більш адекватно вибудовувати процес навчання [191] та визначити специфічні характеристики дорослого як суб'єкту навчання, зокрема, такі як усвідомлення себе самостійною особистістю, наявність багатого життєвого, професійного і соціального досвіду [36; 397].

Отже, результати досліджень у галузі психології є важливим підґрунтям функціонування системи освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти, зокрема.

Соціально-освітній аспект дослідження освіти дорослих став предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, С. Брукфілда [177], С. Вершловського [15], Е. Ліндемана [327], Л. Лук'янової [62], М. Ноулза [306], О. Огієнко [77] та ін.

Однією з перших фундаментальних праць була робота Е. Ліндемана «Значення освіти дорослих», яка мала визначальний вплив на усвідомлення значущості розвитку неформальної освіти дорослих. Заслужують на увагу його підхід до розуміння сутності освіти дорослих. «Освіта – це не тільки підготовка до майбутнього, це - життя, а, тому освіта як і життя є нескінченною» [327, с. 6]. За висловом вченого саме освіта дорослих є «конструктивною силою, яка стимулює соціальну активність» і тому є важливою і необхідною складовою у розбудові громадянського, демократичного суспільства. На його думку, мета освіти дорослих - створення умов для розкриття потенціалу людини, її

можливостей і здібностей задля демократії [176, с. 16]. Заактуалізуємо, що вчений, не дивлячись на відсутність терміну «неформальна освіта» наголошував на тому, що «істинна освіта дорослих повинна бути соціальною, а не професійною» [176, с. 55].

Великий внесок у розвиток освіти дорослих мала праця Б. Йекслі «Неперервна освіта: уявлення про межі та значення освіти дорослих» (1929 р.), в якій неформальна освіта дорослих розглядалася як важливий крок для тих, хто отримав базову освіту і пішов працювати, «оскільки соціальні причини є на стільки ж сильні, як й особисті» [16, с. 15]. Саме цю ідею можна знайти й у роботах Дж. Дьюї, який писав, що освіта не повинна завершуватися із закінченням школи, а «прагнення вчитися у самого життя і створювати умови життя, що дозволяють усім вчитися впродовж життєвого шляху є самим найкращим результатом навчання у школі» [26, с. 276]. Думка вченого про те, що освіта є важливою основою повноцінного життя людини і може закладатися у будь-якому віці, стала провідною у розбудові освіти дорослих.

Про необхідність освіти дорослих як важливого механізму розбудови демократичного суспільства та розвитку дорослої людини у 1946 році писав Елвін Джонсон у своїй праці «Годинник історії» [287].

«Освіта не може більше бути обмежена місцем навчання, строком чи кількістю років, освіта повинна дорівнювати навчанню, незалежно від того де, як чи коли воно відбувається» [52, с. 8]. Така «тріада» освіти (формальна, неформальна і інформальна) була вперше подано у роботі Ф. Кумбса і М. Ахмеда «Криза освіти у сучасному світі» [52].

Суттєвим кроком у концептуалізації неперервної освіти та освіти дорослих стала доповідь Е. Фора «Навчатися, щоб бути: світ освіти сьогодні і завтра» на Міжнародній комісії з розвитку освіти у 1972 році, яка містила системний аналіз розвитку освіти і наголошувалося на праві й необхідності навчання впродовж життя, забезпечувані тісного взаємозв'язку між формальної й неформальною освітою [232].

Причому одні вважали неформальну освіту майже панацеєю «ідеальною формою освіти» у подоланні кризи освіти [52], а інші – як «необхідне зло» в ситуації кризи, поки формальну освіту не буде поновлено [363].

Наші розвідки переконують, що важливою подією у розвитку теорії і практики освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти дорослих, зокрема, мало введення до наукового обігу поняття «андрагогіка». У США цей термін ввів Е. Ліндемана. Він вважав андрагогіку «істинним методом» освіти дорослих [76; 176; 327]. Однак обґрунтування андрагогіки як науки про навчання дорослих здійснив інший американський вчений М. Ноулз у своєму фундаментальному дослідженні «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» (1970) [310]. Проте М. Ноулз завжди наголошував на тому, що під впливом саме Е. Ліндемана відбувалося його становлення як вченого, і як практика у галузі освіти дорослих. І навіть через 30 років М. Ноулз казав: «Я весь час повертаюся до праці Е. Ліндемана за натхненням, так само, як людина звертається до Біблії» [259, с. 154].

Загально визнаною сьогодні є обґрунтована М. Ноулзом андрагогічна модель навчання дорослих, в якій дорослій людині відводиться провідна роль в організації свого навчання. Основними принципами андрагогічної моделі, що враховують особливості дорослої людини, є: принцип усвідомленості навчання (дорослим необхідно знати цінність навчання та його користь для них); самоспрямованості (доросла людина є цілеспрямованою, здатної до самоспрямованого навчання), орієнтації на суб'єктний досвід того, хто навчається, контекстності навчання, актуалізації результатів навчання, умотивованості [36; 76; 307; 310].

Вважаємо за доцільне зацентувати на роботах С. Хоула [271] і А. Тафа [425], в яких доводиться необхідність самоспрямованого навчання дорослих. Їх ідеї знайшли своє подальше обґрунтування у дослідженнях С. Брукфілда [174], Р. Брокетта та Р. Хіємстра [173], Ш. Меррієма [340], Д. Мезірова [341] та ін. Сьогодні концепція самоспрямованого навчання є

визначальною у системі освіти дорослих, оскільки, відповідає прагненню дорослої людини брати на себе відповідальність за своє навчання, прагнення до саморозвитку та самореалізації. «Актуалізація концепції самоспрямованого навчання в освіті дорослих відбиває прагнення зробити її значущою та активно застосовувати в навчальному процесі дорослої людини» [173, с. 16].

Слушними є підходи до навчання дорослої людини, запропоновані у працях Дж. Кідда [298], П. Джарвіса [282], Л. Дарлінга [214]. Так, Д. Кідд у праці «Як дорослі навчаються» дає поради тим, хто навчає дорослих: «немає потреби робити з учнів копію себе; не відмовляйте дорослій людині в обговоренні їх потреб; не звинувачуйте оточення чи спадковість – людина може їх побороти; не вважайте людину безнадійною і не проганяйте її; намагайтеся допомогти людині стати чуйною і критичною водночас; не забирай у людини її особистої відповідальності; не існує універсальних засобів; поважай та допомагай кожному, хто шукає нових знань; бережи своє почуття гумору, саме воно може врятувати від потрясінь та самовтіхи; необхідно пам'ятати про святість та позитиви своєї професії, але не сприймай себе «занадто серйозно» [76; 298, с. 306]. Ці поради не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Отже, аналіз широкого кола вітчизняних і зарубіжних джерел з проблеми освіти дорослих дозволив констатувати їх міждисциплінарний характер, засвідчив, що проблема неформальної освіти дорослих у США не дістала належного висвітлення у дослідженнях вітчизняних вчених, підтвердив актуальність даної проблеми та доцільність опрацювання обраної нами теми – «Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)».

1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження

Дослідження феномена неформальної освіти дорослих передбачає аналіз, визначення та уточнення його основних понять і термінів.

Звернемося до визначення сутності слова «поняття», яке визначають як «одну із форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності; розуміння кимсь чого-небудь, що склалося на основі якихось відомостей, власного досвіду; сукупність поглядів на що-небудь, рівень розуміння чогось» [13, с. 1049]. Тому поняття можна розглядати як ідеалізовану модель об'єкта чи явища, яке досліджується [98, с. 12]. У тлумачному словнику сучасної української мови «термін» – означає «чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо» [13, с. 1444]. Його називають «своєрідним каталізатором, джерелом формулювання та усвідомлення проблеми. Є термін – є проблема, немає терміну – немає проблеми» [86, с. 20]. Тому, у нашому дослідженні ми виходимо з того, що відбір і логічна побудова понятійно-термінологічного апарату дозволить визначити стан проблеми дослідження, є умовою осмислення неформальної освіти дорослих у динаміці і перспективі.

Базовими поняттями «неформальної освіти дорослих», які утворюють її смислову структуру, є «освіта», «неперервна освіта», «освіта впродовж життя», «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «дорослий», «освіта дорослих», «неформальна освіта дорослих», тощо.

Насамперед, зазначимо сутність поняття «освіта». У працях вітчизняних (В. Андрущенко [2], С. Гончаренко [20], В. Кремень [30], С. Клепко [39], та ін.) та зарубіжних (Г. Бхола [164], Дж. Дьюї [219], Г. Лаусон [321], С. Меррієм [339], М. Ноулз [310], М. Фуллан [245] та ін.) вчених окреслюються різні підходи до його визначення.

У преамбулі Закону України «Про освіту», записано, що освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного й соціально-економічного розвитку суспільства й держави [34].

Водночас, освіту доречно розглядати, по-перше, як суспільний процес розвитку і, по-друге, як процес саморозвитку особистості, який, безпосередньо пов'язаний з набуттям соціально-значущого досвіду, який базується на знаннях, навичках і уміннях творчої діяльності людини, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [2].

Для нашого дослідження важливим є визначення освіти американським вченим Дж. Дьюї, який освіту визначав як експериментальний процес, що сприяє вирішенню проблемних ситуацій, які виникають у дорослої людини під час взаємодії з навколишнім середовищем. Саме освіта сприяє набуттю людиною досвіду взаємодії «в рефлексивній манері» [219, с. 15].

Аналіз наукової літератури доводить, що трактування поняття «освіта» досить суттєво змінилося за останні 10–15 років. Якщо до 90-х років ХХ століття «освіта», зазвичай, розглядалася як «процес і результат удосконалення особистості та її поведінки, завдяки чому вона досягає свідомої зрілості та індивідуального зростання (ЮНЕСКО, 1978), то починаючи з середини 90-х років акцент у визначенні «освіти» переноситься на соціокультурний підхід, врахування глобалізаційних процесів, що відбуваються у світі.

Отже, контекст-аналіз терміну «освіта» засвідчив, що відсутнє єдине визначення освіти, оскільки освіта – є складним, багатоаспектним явищем, який 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; відкритою, 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 трансляцію та зміну; сукупність навчальних закладів, які реалізують освітні програми; результат, що характеризує засвоєння та інтеріоризацію людиною сукупності знань, навичок і умінь індивіда, які

використовуються з метою задоволення особистих і суспільних потреб (відповідно до теорії людського потенціалу) [20; 30; 76; 443].

Наші розвідки переконують, що найбільш визнаним педагогічною спільнотою є визначення поняття «освіта», яке подане у Міжнародній стандартній кваліфікації освіти (МСКО) ЮНЕСКО. Під освітою розуміють «усі цілеспрямовані та систематичні дії, призначені для задоволення освітніх потреб. Освіта розглядається як організований та стійкий процес комунікації, який породжує навчання» [275, с. 9].

У сучасних умовах соціально-технологічних змін необхідністю стає залучення людини до неперервної освіти. Осмислення сутності неперервної освіти дає змогу дійти висновку, що у світовій педагогічній думці неперервна освіта розглядалася як педагогічна концепція і як феномен практики.

Витоки ідеї неперервності в освіті знаходимо у Конфуція, Сократа, Платона, Сенеки, які говорять про необхідність постійного духовного вдосконалення людини, «безкінечність освіти» [19].

Дослідження засвідчують, що визначальною в розвитку неперервної освіти стала доповідь Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб», у якій визначено чотири «стовпи», що відображають її цілі: учитися пізнавати, учитися робити, учитися жити разом, учитися бути [217]. Сучасне життя потребує реалізації всіх чотирьох цілей.

Дослідженню проблем неперервної освіти присвячено роботи таких вчених як: Л. Брісон [179], В. Вернер [433], Р. Дейв [215], П. Джарвіс [281], Дж. Кідд [298], С. Кортней [206], Е. Ліндеман [327], Ш. Меррієм [338], М. Ноулз [310], А. Роджерс [379], Р. Сміт [390], М. Тайт [422] та інш. Осмислення їх праць засвідчує, що існує досить багато понять, які відображують різні аспекти неперервної освіти: продовжена освіта (*continuing education*), освіта впродовж життя (*lifelong education*), рекурентна освіта (*recurrent education*), перманентна освіта (*permanent education*), подальша освіта (*further education*), післядипломне навчання (*postgraduate education*), освіта дорослих (*adult education*),

компенсаторна освіта (remedial education) тощо. У кожній країні те, чи інше поняття використовують частіше. Так, у США більш поширеним є освіта впродовж життя (lifelong education), у Великій Британії - продовжена освіта (continuing education), у Швеції – рекурентна освіта (recurrent education) [76].

З огляду на наукові джерела, неперервну 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 й на регіональному рівнях; принцип реалізації державної освітньої політики; парадигму науково-педагогічного мислення [72, с. 12].

Як переконують результати наших досліджень, сучасні концептуальні підходи до визначення поняття «неперервна освіта», акцентують на тому, що вона вже не є лише одним із аспектів освіти і перепідготовки, вона є базовим принципом освіти впродовж життя, яка визначається як всебічна навчальна діяльність, яка здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок та професійних компетенцій [7; 66, с. 4]. Важливим для нашого дослідження є розуміння освіти впродовж життя як «політичної програми громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості»[66, с. 5].

Заактуалізуємо на тому, що сьогодні поняття «освіта впродовж життя» містить такі складові: навчання довжиною в життя, що підкреслює часовий вимір неперервної освіти; навчання шириною в життя, яке актуалізує роль та значущість різних форм освіти: формальної, неформальної і інформальної.

Ключовим для нашого дослідження є поняття «освіта дорослих». Проте його визначення залежить від розкриття сутності поняття «доросла людина», на що наголошують М. Теннант і Ф. Погсон: «особливості освіти дорослих ґрунтуються на особливостях дорослої людини» [409, с. 69].

Наші розвідки засвідчують, що поняття «доросла людина» у Сполучених Штатах Америки почало використовуватися після Громадянської війни, а на концептуальному рівні - на початку 20-го століття [145; 253; 289].

Зазначимо, що у Сполучених Штатах Америки в Законі про освіту дорослих (1966) до дорослих відносили осіб, яким виповнилося вісімнадцять років, але у поправках до цього закону від 1970 року вік зменшили і, з тих пір, дорослим вважається людина, яка досягла шістнадцятирічного віку [407].

Водночас, на підставі дефініційного аналізу тлумачень «дорослий», Дж. Хілледж, робить висновок, що питання: кого ми вважаємо дорослою людиною, все ще залишається невирішеним [264]. Такої ж думки дотримується С. Змейов, коли зазначає, що у теорії та практиці освіти дорослих досі тривають дискусії щодо визначення дорослої людини з психологічної, соціологічної і педагогічної точок зору [36]. Це є надзвичайно важливо, оскільки від розуміння суб'єкта процесу навчання залежать його організаційно-змістові особливості.

П. Джарвіс визначення поняття «доросла людина» вважає «зрадницьки важким» [281, с. 98] і пропонує визначати дорослу людину за такими показниками: біологічною зрілістю; хронологічним віком, який законодавчо підтверджений суспільством; власним відчуттям дорослості; «дорослою» манерою поведінки [283, с. 18].

Більш широким, але не строго науковим є визначення «дорослої людини», що пропонується ЮНЕСКО: «дорослою називають будь-яку людину, що визнана такою в тому суспільстві, до якого вона належить» [377, с. 2]. У цьому контексті визначають поняття «доросла людина» й американські дослідники Ш. Меррієм та Р. Брокетт, які вважають, що його тлумачення залежить від певного конкретного суспільства і культури цього суспільства в певний конкретний час» [339, с.4]. Виходячи з поданих визначень, поняття «доросла людина» є соціокультурним поняттям, визначальною характеристикою якого є залежність від просторових та часових чинників.

М. Ноулз 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» [311, с. 24].

Результати вивчення численних наукових досліджень дозволяють подати узагальнене визначення поняття «освіта дорослих», яке стане вихідним у нашому дослідженні. Доросла людина – людина, яка набула фізіологічної і духовної зрілості; виконує ролі, які традиційно відносяться суспільством до ролей дорослих людей; має певний життєвий досвід та рівень самосвідомості, здатна нести відповідальність за власне життя і вибір рішень.

Виходячи з визначення поняття «доросла людина», розглянемо поняття «освіта дорослих».

Наші розвідки свідчать, що ідея неперервної освіти тривалий час ототожнювалася з освітою дорослих. Тому, ми згодні з думкою О. Огієнко, що «освіта дорослих виступає як «вічна» проблема» [76, с. 79], вирішення якої відбувається на сучасному етапі розвитку суспільства. Водночас аналіз наукової літератури доводить, що не існує однастайності у науковців у визначенні поняття «освіта дорослих», що, на нашу думку, пов'язано з його багатоаспектністю і складністю.

Важливо зазначити, що поняття «освіта дорослих» на початку ХІХ 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 [402], що відповідало історичним тенденціям її розвитку.

За переконанням Л. Брайсон під освітою дорослих необхідно розуміти «усі дії з освітньою метою, що здійснюються добровільно самоспрямованими дорослими людьми в повсякденному житті, з метою особистого вдосконалення» [179, с. 4]. На відміну від інших вчених, Л. Брайсон поряд з такими цілями освіти

дорослих як загальнокультурний розвиток, усунення недоліків шкільної освіти, організація дозвілля, наголошує на професійній підготовці дорослих.

Найбільш поширеним є визначення «освіти дорослих», яке було запропоновано на XIX сесії Генеральної конференції ООН у Найробі (1976). Освіта дорослих розглядалась як «увесь комплекс організованих освітніх процесів, незалежно від змісту, рівня та методу, формальних або інших, таких що дозволяють продовжувати освіту, яка одержувалася у школі та ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки чому особи, що визначаються суспільством як дорослі, 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» [377, с. 3].

Освіта дорослих, на думку американського вченого М. Ноулза, має три значення. У першому (більш широкому) значенні, освіта дорослих – процес, процес навчання дорослих, що охоплює практично всі дії дорослих, за допомогою яких вони набувають нових знань, умінь та навичок, соціальних установок тощо. У другому значенні освіта дорослих - комплекс організованих видів діяльності дорослих, які здійснюється різноманітними закладами і організаціями. У третьому значенні освіта дорослих поєднує процеси та види діяльності в ідею про рух або галузь соціальної практики» [311, с. 25].

За оцінкою С Кортні, «освіта дорослих є втручанням у повсякденне життя, з метою внесення змін у знання та компетенції» [206, с. 16].

Згідно з дослідженнями Дж. Кідда доцільно виділяти, відповідно до цілей освіти дорослих, такі її типи: компенсаторна, професійна, громадянська, економічна, політична, вільна і гуманістична [298].

Вартими уваги є погляди американських вчених, які акцентують на особливостях навчання дорослої людини. На думку В. Шройдера, освіта дорослих – це неперервний процес, завдяки якому відбувається взаємозв'язок

між «клієнтом» та «агентом» з метою досягнення цілей «макрорівня (потреб, цілей освіти тощо) та «мікрорівня» (потреб, цілей навчання)» [385, с. 42].

Ми згодні з С. Кортней, що важко і навіть неможливо подати однозначне визначення «освіти дорослих». Вчений вказує на багатовимірність освіти дорослих, аргументуючи це тим, що вона за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу і розглядає її як: комплекс закладів та організацій, специфічний тип відносин, концепцію андрагогіки, професійну або наукову дисципліну, основу соціальних рухів, вид освіти із специфічними функціями і цілями [206, с. 17].

Наші дослідження свідчать, що більш повним і обґрунтованим є визначення поняття «освіти дорослих» згідно з яким «освіта дорослих – організований освітній процес, що сприяє набуттю дорослою людиною нових знань і навичок, компетентностей; може залучатися будь-яка людина, яка отримала обов'язкову базову освіту; включає всі види освіти, акредитовані і без акредитації: формальну, неформальну, інформальну; містить різні типи організації навчання – традиційне, дистанційне навчання; може організовуватися не тільки у традиційних класних кімнатах та майстернях, а й у бібліотеках, церквах, громадських місцях, музеях, вдома тощо; може здійснюватися різними провайдерами – приватними особами, волонтерами, громадою [364, с. 41].

З огляду на наукові джерела визначаємо: освіта дорослих – важлива складова неперервної освіти, багатофункціональна, багатоаспектна, складна, динамічна і відкрита система, яка надає можливість дорослому свідомо формувати свою індивідуальну освітню траєкторію у відповідності до своїх потреб, можливостей та інтересів; мобільно адаптуватися до змін; засвоювати нові соціальні ролі.

Вважаємо за доцільне зосередити нашу увагу на таких поняттях, як «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», які розкривають сутність системи освіти дорослих.

Для усвідомлення структурно-функціональної сутності формальної, неформальної і інформальної освіти покажемо їх взаємозв'язок і взаємозумовленість (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Взаємозв'язок формальної, неформальної і інформальної освіти

Услід за Європейським центром розвитку професійної освіти (CEDEFOP) [375, с. 16] та положеннями Меморандуму неперервної освіти (2000) [66, с. 7] ми визначаємо формальну освіту як таку, що набувається у структурованому та організованому середовищі (в навчальному закладі, центрі навчання або на робочому місці) і завершується видачею загально визнаного диплому чи атестату; неформальну освіту як таку, що зазвичай не супроводжується видачею документу, навчання відбувається як у навчальних закладах, так й громадських організаціях, клубах, кружках тощо; інформальну освіту як таку що є результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям, необов'язково має цілеспрямований характер, неструктурована і неорганізована.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчує, що на сьогодні єдиного визначення поняття «неформальної освіти дорослих» немає, оскільки кожне з них орієнтується на певні критерії, якими можуть бути: організація навчання: у неформальній освіті відсутня ієрархія між тим, хто навчається і тим, хто навчає, основою є рівноправна співпраця суб'єктів навчання; система оцінювання: відсутні єдині підходи до оцінювання, основою є рефлексія і зворотній зв'язок; визначення змісту програми: програма формується відповідно

до потреб, очікувань, інтересів і можливостей дорослих, відрізняється варіативністю змістового наповнення; форми участі: добровільність – основа участі у неформальній освіті; методи та підходи: інтерактивність як критерій відбору методів навчання у неформальній освіті, використання «навчання на основі досвіду», «навчання на основі практики»; співвідношення процесу і результату: у неформальній освіті первісним є створення комфортного навчального середовища, формування доброзичливих відносин між учасниками, а результат процесу навчання – є вторичним; спосіб пізнання: неформальна освіта у більшій мірі базується на процесах інтуїтивного, емоційного, інстинктивного, митецького та підсвідомого пізнання дійсності; професійність того, хто навчає: необов'язково підтверджувати свою кваліфікацію зовнішнім сертифікатом [80].

Зазвичай, неформальну освіту розглядають як процес особистісної та соціальної трансформації, що ґрунтується на соціальних та гуманістичних цінностях. На думку П. Джарвіса, неформальну освіту дорослих необхідно розглядати як «освітній процес, який організовано для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей, поза межами формальної системи освіти» [283, с. 129]. Дослідники виокремлюють декілька характеристик неформальної освіти, що зумовлює її відмінність від формальної освіти: врахування потреб населення з обмеженими можливостями; фокусування на досягненні реальних цілей; гнучкість в організації і методах навчання [240].

У цьому контексті зацентруємо точку зору А. Роджерса, який визначає сутність неформальної освіти дорослих у таких положеннях: неформальна освіта поза формальної системи (екстраформальна); неформальна освіта як протилежність формальній освіті (антиформальна); неформальна освіта майже таке як формальна (параформальна); неформальні елементи у межах формальної (інтраформальна) [380, с. 70].

У нашій роботі ми виходимо з того, що у неформальній освіті криється величезний потенціал у зв'язку з тим, що ця форма освіти дорослих здатна більш

гнучко реагувати на нові потреби і пропонувати системі освіти і ринку праці те, що необхідно в плані часу, змісту та організації навчання [376]. Потрібно зауважити, що серед дослідників існує думка, що інколи відбувається «накладання» неформальної та інформальної освіти. Тобто «неформальна освіта поєднується з інформальною освітою, наприклад, на робочому місці або в якомусь іншому» [166, с. 9]. Поняття «інформальна освіта» дослідниками вивчено недостатньо, тому відсутнє його чітке і конкретне визначення. Так, П. Джарвіс наголошує у визначенні, що інформальна освіта здійснюється «за рахунок всього оточення людини» [283, с. 98], 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» [422, с. 69].

На основі узагальнення результатів наукових розвідок поняття «неформальна освіта дорослих», яке є вихідним у нашому дослідженні, ми будемо розглядати як: соціально, політично та культурно детермінований феномен; соціально-педагогічну, динамічну, відкриту, варіативну, мобільну систему, яка адекватно реагує як на освітні потреби дорослої людини, так й на соціокультурні зміни суспільства; спеціально організовану діяльність, що не спрямована на отримання диплому чи визнаного свідоцтва про освіту, відбувається за межами інституціоналізованого контексту, спрямоване на досягнення вільно обраної мети, яка враховує соціальний аспект; процес, у межах якого доросла людина має можливість свідомо розвиватися як особистість, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних відношеннях і діяльності за допомогою підвищення рівня знань та навичок, співвідношення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей, розвитку умінь і способів їх вираження [70; 354].

1.3. Історико-педагогічні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих Сполучених Штатів Америки у першій половині ХХ століття

Здійснення проблемно-хронологічного, історіографічного та ретроспективного аналізів наукової літератури дозволило розробити авторську періодизацію розвитку неформальної освіти дорослих у США, починаючи з моменту її інституалізації і концептуалізації (20-ті роки ХХ століття). Критеріальними ознаками означеної періодизації стали історичні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні фактори розвитку американського суспільства, динаміка створення законодавчо-правової бази, виникнення форм неформальної освіти дорослих; урахування змін, що відбувалися у структурі, меті, змісті, методах неформальної освіти дорослих. Періодизація розвитку неформальної освіти дорослих у США складається з таких історичних етапів: структурно-організаційного (1924–1945), реформістського (1946–1966), інституціонального (1967–1990), конструктивного (1991–2000), упродовжувального (2001 – 10-ті рр. ХХІ століття).

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 році «Солдатського Білля» – Закону про перепідготовку ветеранів війни і забезпечення їх стипендіями. На думку М. Ноулза, потрясіння першої половини ХХ століття (складні часи після Першої світової війни, десятирічна епоха проспериті, десять років Великої депресії) стали визначальним фактором її розвитку [302].

Зазначимо, що після закінчення Першої Світової війни розвиток Сполучених Штатів характеризувався економічним підйомом, початком «епохи проспериті» (нездорового, сумлінного процвітання), яка тривала до 1929 року.

США стали лідером по темпам економічного росту у світі. Країна виробляла промислової продукції стільки, скільки всі країни світу. Рівень безробіття був дуже низький – 3–5 %. Спостерігалась суттєва як зовнішня, так й внутрішня імміграція. Так, вперше в американській історії кількість жителів міст стало більше, ніж сільських жителів, що сприяло процесам урбанізації. Такі зміни у економічному розвитку Сполучених Штатах Америки вимагали суттєвих змін в освітній системі. Водночас, важливою характеристикою даного періоду стає демократизація суспільства, зростання соціальної свідомості американців. Тому освіта дорослих розглядається не тільки як суттєвий фактор економічного зростання, але й як інструмент формування громадянського суспільства.

У цьому етапі продовжується створення різноманітних асоціацій, організацій, осередків різної спрямованості, благодійних фондів. Ендрю Карнегі у 1911 році створює благодійний фонд – Корпорація Карнегі, який на початку 20-х років ХХ століття 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.

Вивчивши питання організації освіти дорослих, керівники фонду прийшли до висновки, що, по-перше, у назвах організацій, які опікуються проблемами освіти дорослих, не використовується термін «освіта дорослих», по-друге, кожна організація працює самостійно, відсутні структурні зв'язки між ними. Тому розпочинається роботи з об'єднання різних організацій, проведення наукових досліджень, які у 1926 році увінчалися створенням Американської асоціації освіти дорослих (АААЕ) [383].

Наші дослідження засвідчують, що саме Американська асоціація освіти дорослих відіграла визначальну роль у розвитку неформальної освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки у ХХ столітті. Вона стало центром об'єднання вчених, педагогів, дорослих учнів. Резолюції щорічних конференцій, які проводила асоціація, давали стратегічні орієнтири розвитку освіти дорослих. А у

журнали «Освіта дорослих», який видавала асоціація друкувалися результати наукових досліджень, педагогів-практиків.

Кількість дорослих, що навчалися, і користувалися пропозиціями різних провайдерів (школи, організації, асоціації тощо) за підрахунками керівника Корпорації Карнегі у 1924 році складала приблизно 14 881500 учасників, а у 1934 році – досягла 22 311 00 чоловік [188].

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 [188].

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 [219; 327]. Науковці, виходячи із філософських ідей прогресивізму і прагматизму роблять висновок, що існує певний взаємозв'язок і взаємозалежність між наявністю у громадян інформації щодо подій, які відбуваються у суспільстві, можливістю вільно висловлювати свої думки і розвитком демократії. Це актуалізувала соціальні цілі неформальної освіти дорослих, особливо у 30-ті роки ХХ століття, коли розпочалася велика депресія, різко скорочувалося виробництво, зростало безробіття (з 3 % у 1929 році до 25 % у 1933 році).

На нашу думку, суттєве значення на розвиток освіти дорослих мали праці Е. Торндайка « Навчання дорослих» (1928 р.), « Інтереси дорослих» (1935 р.) та дослідження Г. Соренсона «Здатності дорослих» (1938 р.), в яких доводилося, що дорослі здатні до навчання і з віком їх пізнавальні здібності не слабшають, але навчання дорослих відрізняється від навчання дітей і потребують інших підходів до вибору технологій і методів навчання. Це слугувало імпульсом до відходу від традиційного лекційного викладу матеріалу, переходу до інтерактивних технологій навчання, пошуку нових форм навчання дорослих, в тому числі й в діяльності бібліотек. Так, у 1924–1926 рр. Американська

бібліотечна асоціація створює Комісію, а потім Ради з бібліотек і освіти дорослих, які освіту дорослих розглядають як функцію бібліотеки. Це сприяє активізації роботи з різними групами читачів: робочими, студентами, іммігрантами та ін., запровадженню проекту «Цілеспрямоване читання», розвитку соціального партнерства, зокрема, з Американською асоціацією освіти дорослих [140; 189; 299; 370]. У 1936–1940 рр. у бібліотеках, навіть, з'являється термін «обслуговування дорослих», яким підкреслюється необхідність врахування психолого-педагогічних, вікових особливостей дорослих.

У цей час популярності набуває така форма неформальної освіти дорослих як дискусійні групи (семінари), які проводилися в бібліотеках. На думку С. Імел, якщо у 1929 році їх тематика здебільшого стосувалася освітніх проблем, то наприкінці 40-х років більше часу виділялося на обговорення політичних проблем [277].

Однією з відповідей федерального уряду Сполучених Штатів Америки на економічну кризу 30-тих років ХХ століття 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 [401].

Водночас уряд країни враховуючи проблеми, що були пов'язані з масовим безробіттям (16 млн.) у часи Великої депресії, активно створює і фінансує вечірні курси для освіти дорослих, які давали можливість адаптуватися до нових економічних реалій, поєднуючи роботу і професійну перепідготовку. У 1939 році у Нью-Йорку було створено Асоціацію вечірніх коледжів, яка опікувалася

проблемою освіти дорослого населення. Поширення набувають заочні курси для дорослих, діяльність яких курирує Національна асоціація заочних курсів, яка була створена у 1915 році.

Важливою подією у становленні освіти дорослих як самостійної освітньої галузі стало відкриття у 1930 році першої кафедри освіти дорослих у Колумбійського університеті. У 2000 році такі кафедри було створено у 74 інститутах США з 38 докторськими і 62 – магістерськими програмами.

На думку Г. Хопкінса, 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 й «громадянської грамотності» [314, с. 29], оскільки без їх оволодіння важко дорослій людині зрозуміти економічні, політичні, соціальні проблеми країни, приймати участь у житті громади.

У цьому контексті не аби який інтерес представляє поява у 1932 році народної школи «Хайландер» (Folk School «Highlander») чи «незалежного навчального центру дорослих, де дорослі люди могли об'єднатися та розглянути свої проблеми» [265]. Школа була заснована Майлзом Хортоном. Її основною місією була освіта бідного населення Півдня Сполучених Штатів Америки, а її появу зумовило саме життя. Коли студент Кумберлендського університету і голова Асоціації молодих християн організував гуртки з вивчення Біблії для шахтарів та їх родин, він зрозумів, що людям, які живуть у злиднях і мають купу різних проблем не до вивчення Священного Писання. Тоді він почав організувати зустрічі, які назвав «зборами спільноти», на яких люди обговорювали свої нагальні проблеми, разом шукали шляхи їх вирішення. Це укріплювало їх віру в себе, в свої можливості змінювати життя громади на краще. «Збори спільноти» стали настільки популярними, що коли прийшов час М. Хортону їхати, шахтарі умовляли його залишитися. Тоді М. Хортон зрозумів, що дорослим потрібна школа, школа, яка б ґрунтувалася на життєвому досвіді

тих, хто навчається. Повернувшись до Нью-Йорку, він під впливом свого наставника Е. Ліндемана, починає вивчати данський досвід вищих народних шкіл, в основу функціонування яких були покладені ідеї історика, філософа та натхненника релігійних та соціальних рухів за національне та культурне відродження Данії Н. Грундтвіга [312]. У 1931 році М. Хортон їде до Данії та намагається зрозуміти, чому у цій країні немає «дуже бідних» і «дуже багатих».

Вивчаючи досвід діяльності вищих народних шкіл у Скандинавії, М. Хортон прийшов до висновку, що народна школа повинна вчити людей навчатися, тобто усвідомлювати і розвивати в собі здатність до навчання, прагнути до самовдосконалення. Тому у «Хайландері» навчали робочих і фермерів не «корисним для адаптації» навичкам, а розвивали здатність самостійно вирішувати свої проблеми та проблеми спільноти. Багато людей пройшли школу «Хайландері» для того, щоб організувати свій бізнес.

У 1936 році народна школа пропонувала своїм слухачам три програми, які розроблялися з урахуванням потреб та інтересів дорослих учнів.

Особливістю першої програми було сумісне проживання викладачів і учнів на території школи, що формувало уміння співпрацювати, поважати думку іншого. Викладачі разом з учнями готували їжу, кололи дрова. Заробітну плату ніхто не отримував. Програма була розрахована на шість місяців.

Традиційні лекції були відсутні, їх замінювали тематичні дискусії. М. Хортон казав: «Викладач повинен знати більше за своїх учнів, інакше він не здатний буде навчати. Але лекцію читати не потрібно. Необхідно, виходячи з того, що йому відомо, формулювати проблемне запитання таким чином, щоб в учнів виникла необхідність і бажання його обмірковувати, шукати відповідь» [413, с. 18]. Причому, якщо учні звертаються до викладача за певною інформацією чи певним питанням, він повинен запропонувати декілька точок зору розгляду щодо даної проблеми. Всі питання вирішувалися через дискусію. У школі дуже ретельно додержувалися принципу зв'язку теорії і практики. Все чому навчалися дорослі учні, вони реалізовували на практиці. Наприклад, на

заняттях з «журналістики» учні випускали газету, на заняттях домашнього господарства – готували їжу тощо.

Зміст другої програми «Хайландера», яка мала назву «розширена» чи заочна був орієнтований на дослідження учнями соціального конфлікту на практиці, на місцях: надавали допомогу тим, хто бастував; допомагати дістатися на заводи, шахти організаторам профспілок; друкували листівки тощо. Часто заняття проводилися безпосередньо на мітингах: учні проголошували промови, співали пісні, ходили від одного мітингу до іншого, запрошували потенційних лідерів до школи, поширювали досвід спільнот.

Третя програма «Хайландера» була спрямована на життя місцевої спільноти поряд із школою. Ставилися спектаклі, до яких залучалися місцеві жителі різного віку, їх тематика бралася «із життя». Це сприяло краще зрозуміти існуючі проблеми у спільноті. Людей долучали до мистецтва: навчали грі на музичних інструментах, співу, танцям. Проводилися бесіди «Як сьогодні живе Америка?» чи «Америка; якою вона може стати?».

Запропоновані програми дуже часто поєднувалися між собою.

Особливою ознакою побудови програм «Хайландера», починаючи з 1942 року стало переорієнтування з організації страйків на підготовку лідерів народних рухів, профспілок, а з 1952 – на міжрасові відношення у суспільстві.

Отже, народна школа «Хайландера» продовжувала ідеї Н. Ф. С. Грундтвіга, виходячи з того, що «метою школи повинні бути вимоги самого життя, а школа має бути тим місцем, що вчить і слугує життю» [285]. Народна школа М. Хортонна створювала умови для розвитку особистості, його віри у себе, віри у здатність змінити життя на краще, сприяла формування демократичного суспільства.

Для усвідомлення структурних особливостей неформальної освіти дорослих на даному етапі зазначимо, що статистичні дані свідчать про наявність більш ніж 400 організацій і асоціації, які займалися неформальною освітою дорослих, надаючи освітні програми щодо подолання неграмотності,

американізації іммігрантів, набуття професіональних умінь і навичок, громадянської просвіти тощо.

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 у відповідності до особистісних, професійних потреб дорослих та суспільства.

Необхідно виділити той факт, що закономірності розвитку країни у 40-ві роки ХХ століття 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 Сполучених Штатів Америки 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 інструменти національної політики, зокрема.

У післявоєнні роки навчання тих, хто прийшов з війни, стає одним з пріоритетів. Тому, ще у 1944 році приймається «Солдатський білл про права», а у 1946 році – Закон про зайнятість», які знаменують початок політики «Справедливого курсу» і початок створення законодавчої бази освіти дорослих.

Практична реалізація положень «Солдатського біллю про права», розпочалася після закінчення Другої світової війни, військовослужбовцям надавалася фінансова допомога в отриманні освіти. Зазвичай, це стосувалося навчання дорослих у вищих навчальних закладах, проте давала можливість у проходженні різноманітних освітніх курсів. Спрямованих на саморозвиток і самовдосконалення. До 1955 року більш ніж 2 млн. населення скористалися пільгами цього закону. Це стосувалося і найменш захищених верст населення: жінок, іммігрантів, афроамериканських і латиноамериканських меншин та ін.

Прийнятті закони дають можливість усвідомити значущість неперервної освіти дорослих і спонукали до створення Американського товариства навчання та розвитку (1946 р.), яке орієнтувалося на втілення у життя ідей неперервної освіти з акцентом на самовдосконаленні людини впродовж життя. Її учасниками пропонуються різноманітні програми неформальної освіти дорослих, проводяться виїзні лекції, сесії, дискусії.

Визначаючи особливості розвитку неформальної освіти дорослих після Другої Світової війни М. Ноулз 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» [302]. У 1962 році на міжнародній конференції з освіти дорослих в Оттаві (Канада) неперервність освіти дорослих визначається провідним напрямком розвитку освіти дорослих тоді, і залишається актуальним й сьогодні.

У цьому контексті важливим провайдером неформальної освіти дорослих залишаються бібліотеки, цьому сприяє й запропонована професором Чиказького університету Робертом Хатчінсом «Велика книжкова програма» (1947 р.), яка була спрямована на розширення доступу до літератури широкому колу читачів; включення освіти дорослих до Національної концепції бібліотечного обслуговування (1950); створення відділення з обслуговування дорослих у Національній бібліотечній асоціації (1957); випуск «Інформаційного бюлетеня»,

у якому особлива увага приділялася культурним потребам дорослих, розширенню їх світогляду.

З метою підтримки наукових досліджень у 1950 році створюється Національний науковий фонд і приймається відповідний акт про його діяльність. Фонд підтримує дослідження та освітні проекти, зокрема, й в освіті дорослих. Цікаві дослідження проводяться щодо розробки підходів до навчання дорослих, зокрема, навчання у групах, створюється Національна дослідницька лабораторія щодо розвитку групи, досліджуючи особливості навчання у групі, процес вирішення проблем тощо [374]. На великий потенціал групової роботи на заняттях з дорослими звертав увагу М. Ноулз у своїх роботах «Неформальна освіта дорослих» (1950) [305]. Зауважимо, що саме залучення дорослих учнів до роботи в групі вчений вважав залогом успішності освіти дорослих і виходячи з цього будував методику навчання дорослих.

Наші розвідки переконують, що законодавчо-правове забезпечення освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти дорослих, зокрема, відбувалося при активній участі неурядових об'єднань та організацій, серед яких особливо місце займала Асоціація для освіти дорослих США, яка була створена за підтримки Фонду Карнегі у 1924 році. Проте у 1951 році відбулося об'єднання цієї асоціації з відділом освіти дорослих Національної освітньої асоціації (NEA) і створення Асоціації освіти дорослих США (AEA-USA).

Асоціація освіти дорослих у США разом з Фондом освіти дорослих і Національною асоціацією вечірніх коледжів підтримали відкриття Центру ліберальної освіти дорослих (CSLEA), діяльність якого була спрямована на підвищення ефективності ліберальної освіти дорослих; проведення науково-експериментальних досліджень щодо організації і методичного забезпечення освіти дорослих у вечірніх коледжах, заочних курсах, університеті; розвиток міжнародної освіти дорослих; організацію міжнародних конференцій, зокрема, Міжнародного Конгресу з університетської освіти дорослих (ICUAE) (1960).

На цьому етапі продовжується створення нових асоціацій, які опікуються проблемами освіти дорослих. Так, у 1958 році з'являється Асоціація пенсіонерів, яка стає піонером у розробці освітніх програм для осіб третього віку.

Як зазначає Т. Стіт, церква завжди відігравала суттєву роль у розвитку неформальної освіти дорослих, проте в цей період вона уступила місце асоціаціям та організаціям з проблем освіти дорослих [398]. 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 з 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.

Зактуалізуємо на соціально-політичних зрушеннях, які відбувалися на початку 60-х років ХХ століття, і зумовили позитивні зміни у розвитку неформальної освіти дорослих США. Вони пов'язані, перш за все, з президенством Дж. Кеннеді (1961–1963), його прагненням до економічного зростання країни, запровадженням програми досягнення «нових рубежів» та початком «безкомпромісної війни з бідністю» президента Л. Джонсона (1964–1968) і його програмою «Велике суспільство», в якому немає бідності». Ці програми розвитку країни містили шляхи вирішення проблем громадянських прав, подолання неграмотності, проблем освіти, становища афроамериканців, тощо. Для реалізації програм приймалося досить багато законодавчих актів, зокрема, такі, що були спрямовані на реформування освітньої галузі, у якому провідне місце відводилося освіті дорослих [7].

Як свідчать проаналізовані нами джерела, важливою складовою законодавчого забезпечення розвитку освіти США, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, стали Закон про освіту (1958), що передбачав збільшення державного фінансування освіти; Закон про професійно-технічну освіту (1963), який

передбачав введення додаткових програм бізнесу, комерції, освіти дорослих; Закон про підготовку та навчання робочої сили (1962), на основі якого відкривалися курси для осіб з недостатнім рівнем освіти, Закон про економічні можливості (1964), який передбачав організацію курсів для безробітних та людей з низьким рівнем освіти, що сприяло підвищенню грамотності і мобільності дорослого населення; Закон «Про війну з бідністю» (1964), у якому провідне місце відводилося освіті дорослих; Закон про громадянські права (1964). Логічним продовженням законотворення став Закон про освіту дорослих, який було прийнято у 1966 році. Це була довгоочікувана і визначальна подія в освіті дорослих. Законом 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. [407]. Закон про освіту дорослих був спрямований, у першу чергу, на компенсаторну освіту, підвищення загальної і мовної грамотності людей після 18 років.

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 й 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 інструменту національної політики.

1.4. Розвиток неформальної освіти дорослих США у другій половині XX – початку XXI століття: нормативні засади

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 й проведенням Міжнародної конференції у Вільямсбурзі (1967), виходом книги Ф. Кумбса «Криза освіти у сучасному світі: системний аналіз» [52]. Верхня межа періоду зівпадає з підготовкою у 1990 році і прийняття на початку 1991 року законопроекту «Білль про права дорослого учня».

Наші дослідження засвідчують, що у кінці 60-х років XX століття 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.

Так, нами виокремлено чотири поправки до Закону про освіту дорослих, які, на нашу думку, сприяли розвитку неформальної освіти дорослих у США:

- поправки до Закону від 1970 року, що містили зниження віку тих, хто міг приймати участь в освіті дорослих: з вісімнадцяти до шістнадцяти;
- поправки до Закону від 1970 року, що дозволяли фінансувати навчання тих, хто навчався менше ніж 9 років, англійська мова була другою мовою, хто прагнув отримати громадянство;

- поправки до Закону від 1978 року розширили надання освітніх послуг тим, хто мав свідоцтво про закінчення школи, але не мав відповідних компетентностей для адаптації в американському суспільстві;
- поправки до Закону від 1988 року дозволили надавати освітні послуги бізнесовим товариствам, профспілкам і педагогам пропонувати програми навчання на робочому місці працюючим з обмеженими можливостями.

Ці поправки стали у нагоді майже 7,3 мільйонам іммігрантів, які приїхали до США у період з 1981 по 1990 рр. [398].

Подальша розбудова неформальної освіти дорослих знайшла своє практичне відображення у нових типах навчальних програм: програми для державних службовців, цивільних осіб та військових; програми розвитку трудових ресурсів; програми для розвитку грамотності та основних умінь і навичок [148].

На окрему увагу заслуговує Міжнародна конференція ЮНЕСКО, яка відбувалася у місті Вільмьєсбурзі у 1967 році. На ній виступив директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс з доповіддю «Всесвітня криза освіти», сутність якого зводилася до того, що сучасна освіта не готова адекватно реагувати на прискорений розвиток науково-технічного прогресу. Ця доповідь стала переломним моментом у розвитку освіти, взагалі, та освіти дорослих, особливо. Важливим висновком конференції стало виокремлення різних видів освіти: формальної, неформальної і інформальної та наголошення на важливості і необхідності неперервної освіти. Відтоді, ідею неперервності почали називати революційною ідеєю, «вакциною від неграмотності та неосвіченості» [280].

Наші розвідки доводять, що концептуальному оформленню освіти дорослих як системи, що поєднує формальну, неформальну, інформальну освіту дорослих сприяли праці П. Бергевіна «Філософія освіти дорослих» (1967) [161], М. Ноулза «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки» (1970) [310] та ін.

Хоча урядом Сполучених Штатів Америки було витрачено майже 20 млрд. доларів на освітні програми дорослих, за даними 1973 року, відсутнє було чітке бачення цілей, підходів до неперервної освіти, що зумовило прийняття Закону про неперервну освіту у 1976 році [417].

Відповідно до Закону неперервну освіту дорослих розглядали як програму, проект, що спрямовані на задоволення освітніх потреб громадян, які динамічно змінюються впродовж життя [6].

Закон про неперервну освіту містив два важливі аспекти, які мали безпосередній вплив на розвиток освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти дорослих: залучення федеральних програм, які пропонували податкові пільги для бізнесу в обмін на підтримку освіти дорослих; ваучери; вносили зміни щодо фінансової підтримки тих, хто навчається: студентів, робочих, дорослих; виділення грантів, що спрямовувалися як на розвиток освіти дорослих, так й на дослідження у галузі неперервної освіти, з метою визначення її ефективності [417].

На нашу думку, прийняттям Закону про неперервну 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 компетентністних людей, які здатні застосовувати свої знання і уміння в умовах змін» [311].

Проблема неперервності освіти дорослих була підтримана неурядовими організаціями, які відстоювали неформальну освіту дорослих, акцентували увагу суспільства на необхідності широкої, гуманістичної освіти дорослих з метою самовдосконалення. Згодом, це переросло у заклики до освіти впродовж життя. Для підкреслення своєї нової місії Асоціація освіти дорослих США у 1981 році об'єдналася з Національною асоціацією народної і продовженої освіти стала Американською асоціацією освіти дорослих і освіти (AAACE).

У 80-х роках ХХ століття у системі освіти США склалася кризова ситуація, тому американський уряд запропонував низку реформ системи освіти, основні положення яких були представлені у доповіді експертної групи Національної комісії з якості освіти «Нація у небезпеці» (A Nation at Risk) (1983), яка була присвячена стану і проблемам освіти у США. За цим документом пропонувалася подвійна мета освіти: по-перше – це висока якість освіти, а по-друге – справедливість. Для її досягнення необхідно було спрямовувати зусилля на досягнення функціональної грамотності, під якою розумілося «максимальне використання людиною тих знань, які вона отримала у різноманітних контекстах» [92]. Тому, у Сполучених Штатах Америки освіта дорослих перетворилася в інструмент подолання функціональної неграмотності, відкривається багато вечірніх, заочних, недільних шкіл для дорослих, центри неперервного навчання, школи для іммігрантів, гуртки грамотності та ін. так званні, школи грамотності тощо. Реалізуються проекти і програми з неформальної освіти дорослих як підтримка навчання англійської як другої мови, навчання безробітних, людей похилого віку та інш. Водночас М. Ноулз вказував на важливу роль бібліотек як провайдерів освіти дорослих. Бібліотекаря, він називав, андрагогом, який має уявлення про доступні освітні ресурси і знає як їх задіяти у роботі з дорослим учнем [311].

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 послугу дорослим; організація навчального процесу відбувалася на основі андрагогічного підходу, який на початку 80-х років, завдяки М. Ноулзу, став провідним в освіті дорослих. США.

Важливою подією у розвитку освіти дорослих стало прийняття у лютому 1991 році законопроекту «Білль про права дорослого учня», запропонованого

американською коаліцією організацій освіти дорослих і 26 національними асоціаціями освіти дорослих у США, у якому до гарантованих прав дорослого учня належать: право на відповідну освіту незалежно від віку, статі, расової та етнічної приналежності, матеріального положення, стану здоров'я, сімейного положення, досвіду навчання; право на рівний доступ до різних освітніх джерел; право на фінансову допомогу та економічну підтримку з боку держави і суспільства; право на оцінку і визнання попереднього освітнього досвіду для можливого перезалікування; право на умови навчання, що відповідають особливостям дорослого як суб'єкту навчання, зокрема, право навчатися у кваліфікованого і компетентнісного викладача, право на навчання з використанням відповідних форм і методів організації і здійснення навчального процесу, тощо; право дорослого на офіційне визнання його фактичної кваліфікації, яка набута у системі неформальної чи інформальної освіти [6; 165].

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 століття пріоритетним завданням освіти дорослих у США стає подолання неграмотності.

У США у 1991 році 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 на англійській мові, рахувати і вирішувати різноманітні проблеми, які виникають на роботі і у суспільстві, досягати поставлених цілей і розвивати свої знання і потенціал» [278]. Тобто акцент робиться на розвитку індивідуальної компетентності у різних видах діяльності.

Привертає увагу характеристика грамотності подана М. Тейлором – «набуття людиною грамотності можна порівняти з мандрівкою до горизонту, який весь час віддаляється, як тільки людина до нього наближається» [406, с. 466]. Це актуалізує ідею освіти впродовж життя і свідчить про тісний зв'язок і зумовленість неформальної освіти дорослих США вимогами до грамотності дорослої людини, які висуваються суспільством.

Традиційно, грамотність розглядали як «функціональну та стандартизовану навичку» [399]. Це зумовило виокремлення таких видів грамотності як функціональної і критичної.

Питання функціональної грамотності вперше розглядалося у 1965 році на Всесвітньому Конгресі міністрів освіти з ліквідації неписьменності. Її визначали як «освітню діяльність, що безпосередньо пов'язана з соціальною і професійною підготовкою людини до життєдіяльності у суспільстві». Відтоді проблема функціональної грамотності розглядається у контексті концепції освіти впродовж життя. Як переконують результати нашого дослідження функціональну грамотність доцільно розглядати як здатність дорослої людини пристосовуватись до змін на ринку праці і суспільстві, повноцінно брати участь у житті громади. Зауважимо, що, функціональна грамотність може розглядатися як політичний, соціальний, освітній феномен.

На наш погляд, не менш значущою для розвитку суспільства є критична грамотність дорослої людини, яка тісно пов'язана з функціональною грамотністю. Критичну грамотність дослідники тлумачать як соціально-економічне явище, рівень сформованості якої визначається активною участю громадян у вдосконаленні суспільства, сформованістю їх громадянської свідомості [21, с. 76]. Критична грамотність є джерелом розвитку суспільства, без якої неможливо розбудова демократичного громадянського суспільства.

Дослідженням феномену критичної грамотності займалися А. Шор [387], П. Фрейре [242] та інші, розглядаючи її як засіб автономності і свободи, формування критичного мислення. Так, П. Фрейре процес читання називав

«процесом звільнення», оскільки він сприяє кращому розумінню світу і себе [242]. Критична грамотності розглядалася з позиції єдності соціальних, культурних, історичних й політичних контекстів.

Враховуючи специфіку неформальної освіти дорослих, її гнучкість та мобільність щодо задоволення освітніх потреб дорослих, вважаємо, що її розвиток зумовлений розвитком як функціональної, так й критичної грамотності. Саме неформальна освіта дорослих має для цього великі педагогічні можливості.

Виходячи з важливості проблеми грамотності, ЮНЕСКО оголосило 1990 рік Міжнародним роком грамотності, а 2002–2012 рр. – Десятиліттям грамотності. Проблема грамотності стала предметом дослідження таких організацій як Національний центр з вивчення навчання та грамотності дорослих, Національний центр з грамотності дорослих, Національний інститут з грамотності та ін.

У 1991 році створюється Національний центр грамотності дорослих у Пенсільванському університеті, який координує діяльність освітніх інституцій з неформальної освіти дорослих і забезпечує діяльність університетів щодо поширення знань серед населення регіону. Зацікавленість викликають програми неперервної освіти для жінок, які, з'явившись у 50-60-ті роки ХХ століття, активно вводяться до коледжів і університетів у 90-х роках. Цими програмами передбачалося проведення консультування жінок, профорієнтаційна робота з ними, проведення семінарів, спецкурсів з професійного та особистісного росту. Наприклад, пропонувалися програми для розведених жінок, колишніх домогосподарок (у 1975 році був введений цей термін (*displaced homemaker*), для визначення жінки, яка повернулася до роботи) і матерів – одначок, які дозволяли отримати як певні професійні компетентності, так й допомогу у адаптації до нового способу життя, психологічні консультації тощо [345].

На державному рівні було проголошено курс на розширення мережі освітніх інституцій освіти дорослих, підвищення рівня грамотності дорослих

американців. Висунуте завдання було підкріплене програмою Дж. Буша «Америка 2000: Стратегія освіти» (1991), яка стала довгостроковим планом, де були прописані основні завдання, що ставилися перед американською освітою. Серед них було і таке: кожен дорослий американець повинен стати грамотним і набути знання і навички, які необхідні йому для успішної конкуренції у світовій економіці, а також для здійснення своїх прав і виконання своїх обов'язків громадянина [427].

У контексті прийнятих документів, проблема грамотності (функціональної, критичної) набуває нового значення, оскільки змінюються вимоги до змісту і якості освіти дорослих, що спонукає до збільшення та різноманітності програм неформальної освіти.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що після прийняття зазначених документів (Закон про освіту дорослих, Закон про грамотність, доповідь «Америка 2000: Стратегія освіти»), різко збільшилося фінансування освітніх програм неформальної освіти дорослих, зокрема, навчальних програм для іммігрантів, безробітних, малозабезпечених, жінок, шкіл грамотності, сімейної грамотності тощо. Причому можна простежити таку закономірність: ті навчальні програми, що фінансувалися державою, більше були орієнтовані на функціональну грамотність дорослих, а ті програми, що отримували фінансування неурядових організацій – на критичну грамотність. Тому особливе поширення набули різноманітні тренінги, курси на виробництві, на робочому місці, короткочасні курси, що здійснювали підготовки для отримання робочого місця тощо.

Зауважимо, що на думку дослідників, подолання неграмотності як функціональної, так й критичної, сприяє в боротьбі з такими соціальними проблемами як бідність, рання вагітність молодих жінок, злочинність [11; 235].

У цьому етапі розвитку неформальної освіти дорослих привертають увагу школи сімейної грамотності, які фінансує Департамент освіти США. Дослідження підтверджують, що, від грамотності батьків залежить й

вихованість дитини, її прагнення до навчання. Школи сімейної грамотності використовуючи цілісний підхід, розробляють інтегровані навчальні програми, які розраховані як на дорослих (батьків), так й на дітей. У такій школі батьки отримують навички критичної грамотності – вчать вирішувати проблеми, набувати умінь критично мислити, формулювати свої цілі у житті та кар'єрному зростанні, розвивати комунікабельність тощо. Водночас отримують знання щодо особливостей розвитку дитини у різні роки її життя, вчать краще розуміти потреби своєї дитини, залучають їх до співпраці зі школою та іншими організаціями тощо. Цікавий проект був запропонований школою сімейної грамотності в Іллінойсі під назвою «Батьки виступають за грамотність», який спрямований був на розвиток інтересу дитини до читання. Інший проект пропонував сімейні курси вивчення англійської як другої мови. Навіть був створений Національний Центр сімейної грамотності, якій координував діяльність шкіл сімейної грамотності [368].

Доречно відзначити, що запровадження у 1996 році програми «Підготовка американських учнів до XXI століття: 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.

Закцентуємо точку зору М.Тейлора щодо важливості прийняття у 1998Закону 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 [406], який формулював новий підхід до грамотності дорослої людини, з метою допомоги дорослим у отриманні як знань і навичок, що необхідні для роботи, так й 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 [442].

Оскільки зростання освітнього і професійного рівня безпосередньо пов'язувалося з підвищенням продуктивності праці в США, це відповідало теорії людського капіталу, яка була домінуючою у американському суспільстві, і за якою освіта розглядалася як продуктивне капіталовкладення. Результат дії Закону стало розширення соціального партнерства між освітою дорослих, наукою і бізнесом.

Зазначимо, що серед пріоритетних напрямів державної освітньої політики у кінці ХХ століття, у часи президенства Б. Клінтона (1993-2001), було інвестування у людський капітал (третина федерального бюджету відводилася на розвиток науки і фундаментальних досліджень). У своєму Посланні конгресу США на 2000 рік, Б. Клінтон у розділі доповіді «Можливості і відповідальність у галузі освіти» основним пріоритетом назвав: здійснення революції в освіті ХХІ століття; інвестування в освіту при строгому контролі витрат; підтримка того, що ефективно; широке використання можливостей Інтернету в освіті; забезпечення доступності навчання. Проте, як зазначають дослідники [92] Програма «Америка 2000: Стратегія освіти», що була розпочата у 1991 році і, на яку покладалися великі сподівання у контексті вирішення проблеми грамотності, не виправдала себе. І у 2000 році приймається Закон «Про захист національної освіти», який зосередився на подоланні неграмотності, доступності освіти.

Аналіз теоретичних досліджень американських вчених, показав, що в освіті дорослих цього періоду набуває поширення трансформаційна теорія навчання Дж. Мезірова [342], за якою трансформація – це зміна реальності на відміну від підходу «вирішення конкретної проблеми». Трансформаційне навчання дозволяє досягнути суттєвих результатів, за рахунок підвищення мотивації. Трансформація відбувається тоді, коли переконання усвідомлюється і

змінюється. На думку Г. Дженсона, «трансформаційне навчання дає нам можливість послабити межі нашого буття і дій, у які ми поміщені завдяки своїм думкам та упередженням» [288]. У трансформаційному навчанні дорослий учень використовує свій наявний досвід з погляду нових вимог, очікувань, і таким чином, оновлює свій досвід, актуалізує його.

Виходячи з трансформаційної теорії, Дж. Мезіров обґрунтовував необхідність і актуальність соціальних дій у контексті неформальної освіти дорослих, проте не ставив їх на перше місце, говорячи про те, що «немає необхідності моментально реагувати на певну дією зміною поведінки, можна розпочати з прийняття якихось особистісних рішень [342].

Отже, провідною тенденцією розвитку неформальної освіти дорослих у 90-х роках ХХ століття стало розширення мережі освітніх інституцій з метою набуття як функціональної, так й 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 диверситивності і реформ (Л. Джонсон) щодо захисту маргіналізованих груп населення та соціальних меншин. Завдяки цьому відбувається розширення соціальних цілей неформальної освіти дорослих, з акцентуванням на гендерної рівності, боротьби за мир, демократії, охорону навколишнього середовища тощо. При цьому приходять усвідомлення, що «соціальна трансформація невід’ємна від особистісної трансформації» [243].

Наступний –упроваджувальний етап розвитку неформальної освіти дорослих розпочався у 2001 року і триває до теперішнього часу. Його нижня мережа збігається з прийняттям Закону про освіту для демократії.

Сполученні Штати Америки входили у ХХІ століття з високими макроекономічними і соціальними показниками розвитку. Навіть з’явилося таке визначення як «нова економіка», під якою розуміли тривалий стійкий

безкризовий розвиток під впливом інформаційних технологій. Але у 2001 році соціально-економічна ситуація неочікувано почала погіршуватися, на загострення якої вплинули й події 11 вересня 2001 року, що припадає на роки президенства Джорджа Буша (2001–2009).

Дж. Буш у своєму Посланні конгресу США 2001 року наголосив, що реформа освіти повинна бути спрямована на те, щоб «...ні одна дитина не залишилася за бортом». Як слідство, у 2002 році приймається законопроект «Не залишити ні однієї дитини позаду». Хоча закон спрямований, перш за все, на дошкільну і шкільну освіту, але й опікується проблемою грамотності, взагалі. У ньому акцентується увага на прийнятті заходів з покращення навичок читання. Тому, його положення можна розширити на систему освіти в цілому [12].

Отже, на початку XXI століття освітня політика рухалася у соціальному напрямку. Проте, після подій 11 вересня 2001 року, акцент був перенесений на вирішення проблем, що пов'язані з національною небезпекою та спадом економіки. Мабуть тому, одним з перших законів нового президенту став Закон про освіту для демократії (2001).

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 навикам самоуправління і демократії [339, с. 35].

У Законі про освіту для демократії визначено цілі освіти, які безпосередньо відносяться й до неформальної освіти дорослих : покращувати якість громадянської освіти, приділивши увагу історії розвитку Сполучених Штатів Америки, вивченню її Конституції; сприяти формуванню громадянської компетентності і відповідальності; впроваджувати міждисциплінарні програми, що містять основи знань з громадянської і економічної освіти; сприяти міжнародній співпраці [416].

Зауважимо, що обґрунтування значення неформальної освіти дорослих для демократичних перетворень у суспільстві знаходить підґрунтя у концепції соціального реконструктивізму, концепції громадянської освіти, концепції освіти для виживання [7, с. 64]. «Реконструкція» розуміється як процес трансформації суспільства за допомогою реконструкції змісту освіти (відбувається трансформація в суспільство справедливості і рівності), як процес реконструкції соціального досвіду дорослих, які навчаються, з метою його використання у реконструкції суспільства. Неформальна освіта дорослих є тим динамічним соціальним інститутом, який здатен відігравати важливу роль в оновленні суспільства.

Наші розвідки показують, що в освіті дорослих, взагалі, та неформальній освіті, зокрема, приймають участь велика кількість дорослих (Дод. Д1; Д2) і її вважають основним засобом розвитку і соціальних змін суспільства. Неформальна освіта спрямована не тільки на формування умінь і навичок виживання у суспільстві, але й умінь дієво впливати на суспільство [163] і бути активним учасником процесу реконструкції суспільства [174]

Наші розвідки показують, що проблема освіти дорослих залишається у полі зору освітньої політики США, особливо це стосується Закону про інвестиції в робочі ресурси (1998), до якого звертаються майже кожен рік, вносять поправки (поправки 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013), які стосувалися як формальної, так й неформальної освіти дорослих. Основною мотиваційною тезою освітніх політик є те, що освіта дорослих і розвиток трудових ресурсів є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, тому не можуть і не повинні розглядатися окремо. Завдяки цьому закону основні освітні програми для дорослих, що надаються освітніми агенціями, організаціями-волонтерами, бібліотеками, громадськими організаціями отримали фінансове забезпечення. Наприклад, у 2010 році їм було виділено майже 628,2 мільйони доларів [442].

Безпосередньо освіти дорослих стосуються положення Акту Вагнера про урегулювання трудових відносин, Акту про стандарти справедливої праці та ін.,

у яких прописані гарантовані права тих, хто працює на отримання необхідних знань, навичок для виконання їх робочих обов'язків [273].

Зактуалізуємо на тому, що у 2003 році було проведено засідання Комісії з освіти трудових ресурсів, на тему «Шляхи покращення освіти дорослих у ХХІ столітті» [432], на якому акцентувалася увага на питаннях функціональної грамотності дорослих, особливо на залучення їх до вивчення англійської мови; необхідності розширення мережі освітніх інституцій, зокрема, заохочення до створення нових організацій, що займаються освітою дорослих; застосування нових інформаційних технологій; важливості гнучкості та варіативності; взаємозв'язку грамотності і розвитку трудових ресурсів; створення умов для самовдосконалення дорослої людини; фінансування освіти дорослих.

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 році у США була створена Комісія з питань майбутньої освіти, яка повинна була відповісти на запитання: «Яку освіту потребують Сполучені Штати Америки у ХХІ столітті?», а у 2007 році – Всесвітня Федерація асоціацій сприяння ООН затвердила Проект 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.

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) [404] та ін.

Серйозного аналізу заслуговують перспективи американської освітньої державної політики, що викладені у документі «Погляд у майбутнє» (Vision for the Future). У ньому освіта розглядається як основа і невід'ємна частина науково-технічної політики і відзначається, що «система освіти від дошкільних

зкладів до дослідницьких університетів не відповідає вимогам, які висуваються до неї життям». У той же час Б. Обама у своїй книзі «Зухвалість надії: Думки щодо відродження американської мрії» американську систему освіти відніс до «національних неминучих цінностей» [355].

Імпульсом щодо поширення освітніх агенцій неформальної освіти став розвиток дистанційного навчання, яке дозволяє розширити часові і просторові межі у навчанні дорослих, сприяє побудові індивідуальної освітньої траєкторії дорослих, які навчається; підвищує ефективність неформальної освіти дорослих.

Особливо значущим нам вбачається прийняття Закону «Про освіту для всіх» (2007), який затверджує рівність у здобутті освіти всіма американцями, визнання права на освіту впродовж життя.

Заслугою на увагу Закон «Про відновлення та реінвестування освіти» (2009), який суттєво підтримав професійну освіту у коледжах, надавши 100 млн. дол. грантової підтримки. У 2014 році 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 [349].

Наші розвідки засвідчують, що у США наприкінці ХХ -початку ХХІ століття відбувалося активне створення законодавчого забезпечення освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема. Але було прийнято занадто велика кількість законів, актів, програм тощо, які навіть дублюють один одного, тим самим створюючи плутанину, чи, за влучним виразом Президента Б. Обама, «справжнісінький лабіринт, який здатен збити працівників з пантелику». Ситуацію здатен змінити прийнятий у 2013 році Акт з підтримки знань та інвестування в навички на все життя, згідно з яким передбачається залишити лише 22 законодавчих документів та освітніх програм.

Отже, основними характеристиками розвитку неформальної освіти дорослих у ХХІ століття 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.

Висновки до розділу 1

Структурно-логічний аналіз наукових досліджень з проблеми дослідження дозволив встановити, що вони здійснюються у декількох аспектах: філософському, історико-педагогічному, психологічному, соціально-освітньому, андрагогічному і констатувати їх міждисциплінарний характер.

Визначено, що до найактуальніших проблем неформальної освіти дорослих в США належать: педагогічне осмислення неформальної освіти як складової системи освіти дорослих, обґрунтування філософських та теоретико-методологічних засад неформальної освіти дорослих, проблема змісту неформальної освіти дорослих в контексті суспільних змін, усвідомлення сутності та андрагогічних особливостей процесу навчання дорослих, підготовка андрагогів тощо. Висвітлення філософського аспекту неформальної освіти дорослих, дозволило впевнитися, що освіта дорослих у США ґрунтується на поєднанні ідей лібералізму, прогресивізму, біхевіоризму, гуманізму), радикалізму, конструктивізму. Урамках висвітлення історико-педагогічного аспекту досліджень освіти дорослих показано, що неформальна освіта дорослих пройшла тривалий шлях свого розвитку, еволюціонувала з розвитком суспільства. У контексті розгляду психологічного аспекту досліджуваного феномену з'ясовано, що процес навчання дорослої людини зумовлюється її психологічними особливостями; не є відповіддю на стимул чи задоволенням вимог до нового знання, а є процесом задоволення внутрішніх спонукань і поривів. Дослідження соціально-освітнього аспекту проблеми неформальної освіти дорослих дало змогу визначити її соціальну функцію, спрямованість на саморозвиток, задоволення її освітніх потреб, важливість у розбудові демократичного громадянського суспільства. У контексті розгляду

андрагогічного аспекту дослідження неформальної освіти узагальнено позиції науковців щодо андрагогічного підходу в освіті дорослих.

Схарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження, розкритосутність базових понять. Визначено неформальну освіту дорослих як соціально, політично та культурно детермінований феномен; соціально-педагогічну, динамічну, відкрити, варіативну, мобільну систему, яка адекватно реагує як на освітні потреби дорослої людини, так й на соціокультурні зміни суспільства; спеціально організовану діяльність, що не спрямована на отримання диплому чи визнаного свідоцтва про освіту, відбувається за межами інституціоналізованого контексту, спрямована на досягнення вільно обраної мети, яка враховує соціальний аспект; процес, у межах якого доросла людина має можливість свідомо розвиватися як особистість, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних відношеннях і діяльності за допомогою підвищення рівня знань та навичок, співвідношення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей, розвитку умінь і способів їх вираження.

Визначено витoki розвитку неформальної освіти дорослих у США, обґрунтовано авторську періодизацію розвитку неформальної освіти дорослих у США, з урахуванням визначених критеріальних ознак, що складається з таких етапів: структурно-організаційний (1924–1945 рр.) – початок виокремлення освіти дорослих в окрему галузь освіти, оновлення і розширення мережі освітніх інституцій; реформістський (1946–1966 рр.) – формування законодавчо-правового забезпечення освіти дорослих, прийняття Закону про освіту дорослих; інституціональний (1967 – початок 1991 р.) – виокремлення неформальної освіти дорослих як важливої складової системи освіти дорослих, обґрунтування андрагогічних засад освіти дорослих; конструктивний (кінець 1991–2000) – розширення соціальних цілей неформальної освіти дорослих, акцентування на проблемі грамотності; упроваджувальний (2001- до теп. часу) - диверсифікація неформальної освіти дорослих, зосередження уваги на формуванні активної

громадськості, взаємодоповнення формальної і неформальної освіти дорослих, пошук механізмів валідації результатів неформальної освіти дорослих.

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРНІ, ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

2.1. Структурні особливості розвитку неформальної освіти дорослих

Для усвідомлення організаційно-педагогічних засад розвитку неформальної освіти дорослих у США необхідно узагальнити її структурні особливості, які зумовлюються цілями, функціями, сутнісними характеристиками неформальної освіти дорослих.

Аналіз наукової літератури доводить, що в американському суспільстві неформальна освіта дорослих є складовою системи освіти дорослих, яка, у свою чергу, є важливим структурним компонентом неперервної системи освіти у США. Це зумовлено розумінням неперервної освіти не тільки як «учіння довжиною у життя», а й як «учіння шириною у життя». У цьому контексті неформальна освіта дорослих виступає як соціокультурний феномен, який відображає потреби дорослого населення у різноманітних освітніх послугах. Причому, підґрунтям розбудови як структури, так й змісту неформальної освіти дорослих США є ідея «знизу-вверх», тобто виходячи з інтересів і потреб дорослої людини, а не ідея «згори-вниз», яка властива для формальної освіти. На думку П. Фордхема, це розширює можливості дорослих, які навчаються в усвідомлені соціальної структури, а при необхідності, створює умови для її зміни [240].

Наші розвідки переконують, що неформальна освіта дорослих у США є соціальним інститутом, у якому створюються умови для найбільш повного задоволення освітніх потреб дорослої людини, суспільства та держави, соціальній адаптації дорослих людей до швидкоплинних змін соціального середовища, активної участі у житті громади, розбудові демократичного громадянського суспільства та розвитку індивідуальної компетентності на професійному і на особистісному рівнях. Неформальна освіта дорослих спрямована на розвиток свідомої особистості, здатної творчо і відповідально вирішувати свої і суспільні проблеми, бути активним членом суспільства, володіти компетенціями, які необхідні для життя у демократичному громадянському суспільстві.

На нашу думку, в узагальненому контексті цілі освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти дорослих, зокрема, чітко окреслені Ж. Делором. Це, так званні, «чотири стовпи» освіти: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, вчитися жити [217]. Вони тісно пов'язані та взаємозумовлені між собою і слугують визначенню більш конкретних цілей неформальної освіти дорослих.

Звідси, мета неформальної освіти дорослих у США зводиться до задоволення потреб як дорослої людини, у самовдосконаленні і саморозвитку за рахунок вільного вибору напрямку й форм навчальної діяльності у професійній і особистісній сферах, так й суспільства – у формуванні соціально активних громадян, мобільних як у професійному, так й особистісному контекстах до швидкоплинних змін соціального середовища.

Основними завданнями неформальної освіти дорослих у США є: розвиток навичок критичного мислення і їх використання в особистісній, суспільній та професійній діяльності; створення умов для самореалізації, саморозвитку дорослої людини; розширення світогляду дорослої людини, її адаптації і орієнтації в швидкозмінному світі.

Це означає, що система неформальної освіти дорослих США відрізняється багатофункціональністю. Водночас, «кращим є дотримання «золотої середини» – виділення обмеженої кількості найбільш істотних, характерних функцій... з яких ні одну не можна «відібрати» ... без втрати її цілісності і повноцінного функціонування» [23, с. 155].

У цьому контексті має рацію Б. Якобсон, який виокремлює тільки дві функції освіти дорослих – компенсаторну та функцію подальшої неперервної освіти [279].

Функція подальшої неперервної освіти дорослих «поглинає» інші функції, актуалізуючи навчання дорослої людини впродовж життя, набуття нею нових знань, умінь, навичок, відносин, цінностей та звичок, які дозволять адаптуватися до швидкоплинних вимог сучасного світу, зміну її соціальних ролей.

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що поряд із традиційними функціями, неформальній освіті дорослих США притаманні й такі специфічні функції, як: - праксеологічна (практично-діяльнісна) функція, яка співвідноситься із здатністю перебудовуватися, адекватно реагувати на зміни; гуманістична, яка завдяки орієнтації на задоволення потреб людини, слугує «інтелектуальною терапією» для дорослої людини; інтегративна, що полягає в об'єднанні практичного, пізнавального і ціннісно-орієнтованого життєвого і професійного досвіду дорослих; креативна, що сприяє реалізації творчого потенціалу дорослої людини через розвиток як пізнавальної, так й соціальної активності.

Слід зауважити, що функції неформальної освіти дорослих тісно пов'язані з принципами функціонування система неформальної освіти дорослих.

У наукових доробках американських вчених А. Карпа, Р. Петерсона, П. Роелфса визначаються провідні принципи функціонування освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти, зокрема: масовості – створення умов для залучення у систему неформальної освіти різних категорій населення; гуманізації – пріоритетність інтересів, потреб особистості; демократизації –

рівний доступ до освіти різних категорій населення, децентралізація управління, забезпечення активної участі в житті суспільства і держави; випереджального розвитку, який забезпечує адекватну відповідь на швидкоплинну зміну у суспільстві; неперервності, який сприяє поступальному розвитку особистості; інтеграції, що здійснює взаємозв'язок неформальної освіти з іншими видами освіти, з життєвим досвідом індивіду; гнучкості, що забезпечує використання різних підходів, технологій, методів навчання тощо [7; 187].

Узагальнення аналізу американського досвіду неформальної освіти дорослих дозволив виокремити її сутнісні характеристики, що визначають структурні, змістові та процесуальні особливості неформальної освіти дорослих: відповідність конкретним освітнім потребам та запитам різних соціальних, професійних, демографічних груп населення; демократична за своєю сутністю – спрямованість на забезпечення доступу до освіти усім бажаючим; особлива увага до проблем маргінальних верст населення; розвиток мобільності дорослої людини у швидкоплинних умовах сучасного світу; висока мотивація тих, хто навчається, особистісний смисл навчання, відповідальність за результат навчальної діяльності; високий рівень активності дорослих учнів у плануванні, здійсненні і оцінюванні результатів навчання; гнучкість та варіативність в організації і методах навчання; суб'єктно-суб'єктні, рівноправні, демократичні відносини між суб'єктами навчального процесу; відкритість до інновацій у структурі, змісту і технологіях навчання [70].

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 неформальної 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, багатофункціональність та поліспрямованість.

Проведений нами аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні види неформальної 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 (рис. 2.1).

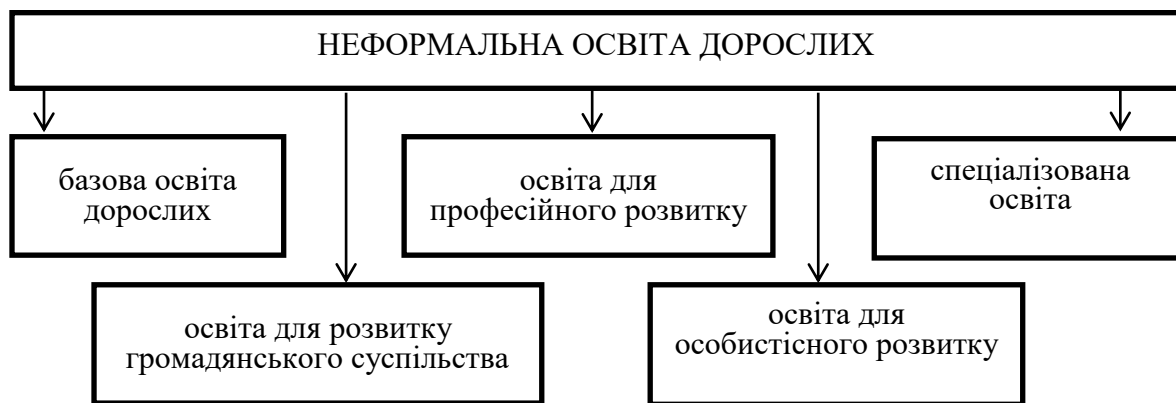


Рис. 2.1. Структура неформальної освіти дорослих США

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 необхідною умовою, визначальним фактором особистісного та професійного зростання, а також умовою для культурних і соціальних змін [10]. За даними Нового Американського Фонду, у кожного шостого американця відмічається низький рівень грамотності, а 60 млн. американців «мають недостатню грамотність для отримання подальшої освіти» [252]. Як наголошують Б. Спарк і Е. Петерсон, базова освіта дорослих надає фундаментальні вміння і навички, які необхідні для життєдіяльності сучасної людини. Причому, це можуть бути не тільки навички читати і писати, але й стосуватися комп'ютерної чи громадянської грамотності тощо [394].

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; компетентісно-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» [398]; 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 [253].

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.

У Міжнародному огляді навичок дорослих зазначається, що 36 млн. американців мають низькі показники грамотності [357] (Дод. Т). На важливість базовою освіти дорослих вказується у Законі про інвестиції в робочі ресурси, зазначається, що необхідно організувати співпрацю Федерального уряду, Штатів і громад з метою допомоги дорослим людям стати грамотними і отримати знання і навички, які необхідні для набуття самостійності і незалежності [429].

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

У цьому контексті представляють інтерес теорії професійного розвитку: психодинамічні теорії З. Фрейда, У. Мозера, Е. Бордина, А. Маслоу, Е. Роє та інших, які акцентують увагу на залежності вибору професії та професійного життя від різних видів потреб, від вітальних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій; теорії розвитку Е. Шпангера, Е. Гінцберга, У. Джейда, Д. Сьюпера та інших, які характеризують професійний розвиток як послідовність якісно специфічних фаз, у яких основним критерієм виступають зміст і форма переводу індивідуальних імпульсів у професійні бажання [40].

Основні положення теорії професійного розвитку Д. Сьюпера досить повно характеризують особливості неформальної освіти професійного розвитку США: впродовж життя змінюються умови розвитку, що зумовлюють різноманітність вибору професій; професійний розвиток має певні стадії і фази, якими можна керувати; задоволеність роботою визначається можливостями особистості реалізовувати свої інтереси і здібності у професійних ситуаціях [403].

Звідси, метою неформальної освіти для професійного розвитку дорослих є задоволення потреб особистості у розвитку, саморозвитку, самоактуалізації і реалізації себе у професійному житті. Тоді основними її завданнями є: формування позитивної установки на професійну діяльність і мотивації професійного зростання; збагачення соціально-професійної і спеціальної компетентності дорослої людини; формування нових напрямків професійного розвитку дорослої людини і адекватних їм схем професійної поведінки.

Особливо 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.

Заслуговує 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), Проект 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 [7].

Навчання на робочому та корпоративне навчання є важливою складовою неформальної освіти для професійного розвитку дорослих. Так, двоє з трьох працівників вважають, що вони можуть навчитися значно більшому на робочому місці, ніж у навчальному класі [211]. Тому майже 58 % займає неформальне навчання у компаніях.

До навчання на робочому місці відносяться: накопичення досвіду в процесі роботи, переймання досвіду і учнівство.

Привертає увагу застосування аналітичної моделі навчання на робочому місці, яка акцентує на взаємодії дорослого із соціальним та освітнім середовищем. Соціальне середовище впливає на процес навчання на робочому місці через певні відносини між людьми, культурні і професійні особливості робочого життя [76, с. 410]. Проте визначальне значення у навчанні на робочому місці має застосування нових технологій та підготовленість (рівень освіти, досвід роботи) і зацікавленість працівника до навчання. З огляду на це, провідним у навчанні на робочому місці стає компетентнісний підхід.

У 1997 році Центр методик навчання) за підтримки Міністерства праці США і Церковними благодійними фондами, проводив дослідження стосовно

неформальної професійної освіти у таких компаніях як Боїнг, Сименс, Форд і Моторола. Було з'ясовано, що кожна година формального навчання дорівнює чотирьом годинам неформального навчання, тобто 4:1. Хоча неформальне навчання не може замінити формальне, проте воно є тим механізмом, який забезпечує його ефективність. Водночас, якщо не буде формального професійного навчання, неформальне професійне навчання не зможе розпочатися. З іншого боку, без неформального навчання, формальне не буде ефективно впливати на роботу компанії.

У цьому контексті привертає увагу діаграма неформального/формального навчання (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Взаємозв'язок формального і неформального навчання [292]

З діаграми видно, що формальне навчання є підґрунтям неформального. «Якщо немає «цеглин», то й «розчину» немає чого робити» [292]. Водночас, з підвищенням професійної компетентності дорослі все більше схиляються до неформального навчання [194].

Зактуалізуємо на тому, що на неформальну освіту для професійного розвитку у корпораціях виділяють значне фінансування – приблизно 5% прибутку. Поширеним явищем є створення навчальних центрів, які стають підрозділами великих корпорацій. Наприклад, навчальний центр «Дженерал Моторс» пропонує більше тисячі різноманітних курсів, а у навчальному центрі корпорації «Форд» кожен рік навчаються 1,5 тис. робітників. Основними видами корпоративного навчання є короткотривалі курси підвищення кваліфікації. За статистичними даними, приблизно третина робітників (29 млн.) вчать у США постійно [192].

Слід зауважити, що професійний розвиток дорослої людини зумовлюється її особистісним розвитком, оскільки їх основою є саморозвиток і самореалізація. Підкреслимо, що дихотомія «саморозвиток – самореалізація» знаходиться у взаємозумовленості. Самореалізація передбачає постійне накопичення та інтеграцію феноменів саморозвитку (самовизначення, самоздійснення) у якості необхідної умови свого відтворення [35]. Це означає, що освіта для дорослих людей є не тільки засобом професійного удосконалення і самореалізації, але виступає механізмом актуалізації власної мотивації на пошук та реалізацію смислу і цінностей особистості [29]. Тому є логічним, що освіта для особистісного розвитку є важливою складовою неформальній освіті 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, кожна людина має прагнення до самовдосконалення і у неї є здібності для цього [382], тому важливо створити відповідні умови для формування її Я-Концепції, перспектив розвитку. Водночас, А. Маслоу акцентував увагу на прагненні людини до самоактуалізації і самовираження [335]. Неформальна 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 суспільстві. Зауважимо, що, функціональна грамотність може розглядатися як політичний, соціальний, освітній феномен. Її сутнісними ознаками є: опора на елементарний (базовий) рівень навичок читання і письма; спрямованість на вирішення повсякденних проблем; ситуативний характер виявлення тощо [10].

Осмислюючи сутність функціональної грамотності, ми прийшли до висновку, що вимоги до функціональної грамотності дорослої людини постійно змінюються, що зумовлюється ускладненнями структури знань. Тому доречно виокремлювати чотири компоненти функціональної грамотності: знання загальнотеоретичного, спеціального і прикладного характеру; предметне розуміння суті справ і реалій, залучених в процес діяльності або зв'язаних з ним; уміння вибирати засоби, адекватні поставленій меті, і діяти згідно її змісту; навички умілої швидко дії [79].

Як свідчать проаналізовані нами джерела, формами функціональної грамотності є: загальна грамотність, комунікативна грамотність, інформаційна грамотність, мовна грамотність, комп'ютерна грамотність, поведінкова грамотність в надзвичайних ситуаціях, суспільно-політична грамотність [10].

Слід зацентувати на тому, що у США проблема функціональної грамотності дорослого населення стоїть дуже гостро. За даними Національного інституту грамотності, лише 50 % дорослого населення Сполучених Штатів Америки досягає рівня, який необхідно для ефективного функціонування на роботі, сім'ї і суспільстві [348].

Неформальна освіта дорослих для особистісного розвитку у США спрямована на самовизначення дорослої людини (самостійність і визначення позицій) та формування культури життєвого самовизначення, культури сімейних відносин, культури спілкування, інтелектуальної, моральної, художньої, фізичної, екологічної, економічної та іншої культури. Культура життєвого самовизначення базується на усвідомленні дорослою людиною себе як суб'єкта власного життя, який здатен приймати відповідні рішення, активно виявляти і утверджувати себе, нести відповідальність за дії у різних життєвих ситуаціях, зайняти власну позицію в структурі культурних, професійних, соціальних, міжособистісних і інших зв'язків з людьми.

Встановлено, що важливими сферами самовизначення є людина, суспільство, інтегративні продукти людської діяльності (ноосфера), природа.

Тому неформальна освіта дорослих для особистісного розвитку орієнтована на збагачення пізнавальних здібностей і набуття нових уявлень про світ, пропонуючи дорослим велику кількість курсів, тренінгів, семінарів, лекцій, диспутів тощо за різноманітним спрямуванням і тематикою, у відповідності до інтересів і потреб дорослих.

Водночас, неформальна освіта дорослих для особистісного розвитку спрямована на розвиток аутокомпетентності (розуміння своїх сильних і слабих сторін, володіння технологіями саморозвитку і самореалізації), чому сприяє її поліспрямованість і поліфункціональність.

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 сімейного освіти, яка є одною складовою неформальної спеціальної освіти дорослих [149].

Як показують дослідження, проблемами, які є загальними для всіх сімей і, які стають тематикою дискусій є проблеми здорового способу життя, реалізація статево-рольових 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 [256].

У відповідності з орієнтованістю і характером необхідного навчання виділяють декілька моделей освітньої допомоги сім'ї, які реалізуються у неформальній сімейній освіті у США: діагностична модель, що спрямована на надання інформації щодо шляхів виявлення проблеми, проведення консультацій, тестування тощо; психологічна модель, яка допомагає виявити та позбутися міжособистісної дисгармонії, змінити систему емоційних зв'язків, взаємовідношень тощо; освітня модель спрямована на надання допомоги сім'ї у вихованні дітей різного віку; медична модель, яка створює умови для вирішення

проблем, що пов'язані з реабілітацією хворих членів сім'ї та адаптацію здорових членів сім'ї до специфічних ситуацій; юридична модель, що дозволяє компенсувати недостатню юридичну компетентність у вирішенні сімейних проблем і конфліктів [41; 149; 256].

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. В процесі оволодіння валеологічними знаннями у дорослих виникає бажання навчитися вірно виховувати своїх дітей, створювати умови для їх розвитку, формувати відповідальне відношення до життя тощо [149].

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 [143; 190].

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» [377].

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 [41].

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 році 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» [136]. 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» [212].

Критичну грамотність дослідники тлумачать як соціально-економічне явище, рівень сформованості якої визначається активною участю громадян у вдосконаленні суспільства, сформованістю їх громадянської свідомості [21, с. 76]. Зауважимо, що критична грамотність дорослої людини тісно пов'язана з функціональною грамотністю і є джерелом розвитку суспільства, без неї неможлива розбудова демократичного громадянського суспільства.

Неформальна освіта дорослих для розвитку громадянського суспільства є поширеною у США.

Одним із її напрямків є освіта в громаді (англ. – community education, рос. – общинное образование).

Т. Ловетт виокремлює чотири види освіти в громаді: організаційна освіта в громаді (community organization education), яке передбачає навчальну діяльність за межами формальних закладів освіти для дорослих; розвиваюча освіта в громаді (community development education), яке акцентує на діяльності педагогів у громаді у межах різноманітних регіональних проектів; дієва освіта в громаді (community action education), в основі якого лежить «навчання через дію» (learning through doing) і акцентується увага на вирішенні проблем громади, розвитку самосвідомості; освіта соціальної дії (social action education), яке відіграє визначальну роль в активізації громадян у контексті розбудови громадянського суспільства [330].

У Сполучених Штатах Америки більш поширеною є класифікація видів освіти в місцевій громаді, що запропонована П. Джарвісом: дієва чи розвиваюча освіта в громаді (education for community action and/or development). Взаємодія між громадою та її членами – веде до вдосконалення обох [337]; освіта в громаді (education in the community) яка більше відноситься до формальної освіти дорослих. Проте, на думку К. Флетчера «освіта в громаді передбачає перетворення шкіл і коледжів в навчальні і рекреаційні центри для людей різного віку» [237]. Тобто школа стає головним просвітницьким центром громади «подібно до Паризької церкви у період середньовіччя» [280]; заочна освіта дорослих «за стінами» (adult education beyond the walls). Створюються відкриті спеціальні відділення університетів (university adult education extension classes), які пропонують різноманітні навчальні курси для дорослих в громаді [67; 280].

Основною метою освіти в громаді є створення умов для взаєморозуміння, співпраці членів громади, задля вирішення її проблем, набуття навичок самоуправління, навчання демократії.

Наші розвідки свідчать, що найбільш яскравим представником освіти в громаді є латиноамериканський вчений Пауло Фрейре, який вважав, що освіта

не може бути політично і ідеологічно нейтральним процесом і повинна розвивати у тих, хто навчається критичне відношення та усвідомлення істинних соціальних умов і бути важливим інструментом для розвитку громади [241].

У США радикальні погляди П. Френе були покладені в основу діяльності народної школи «Хайлендер» («Folk School «Highlander»), яка активно співпрацювала з профспілками та громадськими рухами і відіграла суттєву роль у відстоюванні громадських прав [237]. У народній школі «Хайлендер» створювалися умови для розвитку людини, розкритті її індивідуальності, усвідомлення себе – творцом сьогоденної реальності. На думку засновника школи Майлза Хортонна, «найкращою є освіта, яка здобута в процесі діяльності, а найкращою діяльністю є боротьба за справедливість» [138].

Освіта в громаді, освіта для демократії і освіта про права людини тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою. Здебільшого нею опікуються, поряд з державними організаціями, громадські організації і рухи, зокрема, Інститут прав людини у Гавайї, Національний центр освіти про права людини в Атланті, Айдахо центр прав людини Американський форум глобальної освіти, Освітняни за соціальну відповідальність, Навчання для змін, Світові освітні ресурси, Жіночий інститут розвитку лідерства у Сан-Франциско та ін., а також релігійні заклади і організації США, зокрема, Комітет унітарної універсалістської служби, Католицька конференція в Огайо, університет Осока, буддистський заклад (Каліфорнія) та ін. Ними розповсюджується література, проводяться конференції для населення та тему прав і свобод людини, воркшопи, семінари і тренінги, що стосуються різноманітних проблем: боротьби з расизмом, бідністю, охорони навколишнього середовища, забезпечення прав жінок, гомофобією, дискримінацією людей з фізичними вадами, тощо [22].

Освіта для демократії є важливим атрибутом будь-якого суспільства, а американського – особливо. Томас Джефферсон казав, що якщо країна планує бути неосвіченою і вільною (у стані цивілізованості), то вона сподівається на те, чого ніколи не було і ніколи не буде. Сучасне суспільно вимагає освічених

громадян, які здатні незалежно мислити. Тому освіта у демократичному суспільстві стає тим інструментом, який підтримує і розвиває традиції демократії, забезпечує позитивні соціальні й політичні зміни [76].

Мультикультурна освіта дорослих має визначальне значення, що пов'язано з історичним розвитком Сполучених Штатів Америки як однієї з найбільш мультикультурних країн світу. Мультикультурна освіта є тим механізмом, який здатен впливати на вирішення проблем, що пов'язані з культурної неоднорідністю США.

Наші розвідки засвідчують, що американськими науковцями розробляються два підходи до розуміння мультикультурної освіти. Прихильники першого підходу – радикального, актуалізують на значенні етнічних і культурних особливостей у життєдіяльності людини [409]. Прихильники другого підходу – помірною, підтримують створення єдиної національної культури, яка як «мозаїка» складається з різних расових і етнічних груп [251; 356]. У Вашингтоні створено Центр мультикультурної освіти, якій опікується й проблемами мультикультурної освіти дорослих, її впливом на формування громадянського суспільства.

З огляду на наукові джерела приходимо до висновку, що мета і завдання мультикультурної освіти дорослих співпадають з загальними освітніми стратегіями мультикультуралізму. Провідними її цілями є: всебічне оволодіння дорослими людьми культурою власного народу як обов'язковий фактор чи умова інтеграції в інші культури; формування позитивного відношення до культурних відмінностей як умови самореалізації особистості; розвиток умінь продуктивної взаємодії з представниками інших культур; виховання у контексті миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування [15].

Отже, неформальна освіта дорослих для розвитку громадянського суспільства займає важливе місце у житті американців. Освітні зусилля державних, громадських та релігійних організацій та закладів спрямовані на

формування у дорослих людей культури людських прав і свобод, активної участі у розбудові громадянського демократичного суспільства.

Зазначимо, що структура неформальної освіти дорослих у США відрізняється випереджальним розвитком, що дозволяє їй самовизначатися в освітньому просторі в конкретному соціумі відповідно до потреб і інтересів дорослої людини, держави, економіки і громади в умовах швидкоплинних змін, що відбуваються у суспільстві. Тому неформальна освіта дорослих США має можливість розвиватися «вшир», охоплюючи різні групи населення, що дозволяє виокремити у її структурі спеціалізовану неформальну освіту дорослих, яка орієнтована на збагачення знань і умінь дорослих людей для адекватного виконання ними 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.), виступаючи у якості механізму їх соціального захисту і адаптації

Зактуалізуємо на тому, що для соціальних груп (інвалідів, іммігрантів, звільнені в запас військовослужбовців, безробітних та ін.), які потребують особливої соціальної підтримки пропонуються моделі освіти, які спрямовані на реалізацію не тільки освітніх функцій, а й функцій ресоціалізації, адаптації, підтримки. Їх основна місія – сприяння адаптації дорослих людей до швидкоплинних змін сучасного світу, створення передумов їх гідного життя, захисту їх прав, врахування потреб і запитів та соціалізації.

Дослідженню проблем соціалізації дорослих присвячені праці М. Фіндера [235], Г. Богарда [168] та ін., в яких показано, що соціалізація дорослої людини відбувається у різних видах діяльності: професійній, сімейній, рекреаційній, комунікаційній, освітній та ін. Причому, домінуюча діяльність, що визначає основний вектор соціалізації, може змінюватися в залежності від об'єктивних та суб'єктивних фактів життєдіяльності людини. Так, у професії людина проявляє свої ділові якості, ініціативу, індивідуальний стиль професійної діяльності. У

спілкуванні формуються комунікативні навички, стилі взаємодії і взаємовідношень, формується почуття співчуття та ін. У сім'ї доросла людина оволодіває новими соціальними ролями (батька, чоловіка, дружини, дідуся та ін.) та стереотипами поведінки, формуються такі якості як відповідальність, компромісність тощо. Соціалізація дорослої людини у галузі рекреації стимулює розвиток творчості, свободи, прагнення до самореалізації і самоосвіти.

Соціалізація в 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.

Функціонування неформальної освіти дорослих у США забезпечується великою кількістю провайдерів, діяльність яких спрямована на задоволення освітніх потреб і запитів дорослих людей [151].

Результати наших досліджень дозволяють виокремити групи провайдерів неформальної освіти дорослих, які надають освітні послуги (Рис. 2.9.).

Заактуалізуємо на тому, що координуючі функції у галузі освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти, зокрема, виконують Міністерство освіти, Департамент професійної освіти і освіти дорослих, Міністерство праці, Департамент з питань зайнятості і професійної підготовки, Бюро у справах соціальної підтримки жінок, Служба зайнятості США тощо.



Рис. 2.9. Класифікація провайдерів неформальної освіти дорослих США

При цьому, відповідно до Закону про освіту дорослих та сімейну грамотність (Adult Education & Family Literacy Act of 1998), федеральна освітня політика у галузі освіти дорослих реалізується через грантову підтримку, яка розподіляється як між державними, так й між приватними навчальними закладами, громадськими організаціями та ін. Окрім цього був прийнятий Закон «Про рахунки для освіти впродовж життя» (2007), який передбачає відкриття індивідуальних рахунків для навчання дорослих з метою підвищення кваліфікації, просування у кар'єрі, розкриття особистісного потенціалу [326].

Привертають увагу програми, які започатковані урядом США щодо надання освітніх послуг та допомоги різним категоріям населення, зокрема, Програма «Освіта дорослих – основні гранти для штатів» (Adult education - basic grants to states), Програми для дорослих в публічних бібліотеках (Programs for adults in public library outlets), Програми неперервного навчання (Programs for lifelong learning), Програми грамотності дорослих (Programs for adult literacy) та інші, які спрямовують кошти на фінансування місцевих програм базової освіти дорослих, сімейної грамотності, вивчення англійської мови і інтегрованих програм щодо англійської мови і основ громадянської грамотності. Більше ніж 1,8 млн. дорослих прийняли участь у таких програмах у 2011-2012 рр. [347].

Першу групу провайдерів складають місцеві (локальні) освітні заклади (рівень штатів) – місцеві агенції, заклади формальної освіти (школи, коледжі, університети), центри зайнятості, громадські центри, виправні заклади тощо, які, зазвичай, отримують грантову підтримку.

Наші дослідження дозволили стверджувати, що основною відмінністю альтернативних навчальних закладів (школи, муніципальні коледжі, університети) є надання освітніх послуг неформальної освіти дорослих. Наприклад, у структурі Державного університету Боулін Грін існує окремий департамент, на базі якого створено навчальний центр, який пропонує різним категоріям населення (безробітні, пенсіонери, іммігранти, інваліди та ін.) безліч навчальних програм, найпопулярнішими є дистанційні і інтенсивні короткі навчальні курси [7, с. 149].

Особливе значення у функціонуванні неформальної освіти дорослих у США мають Центри розповсюдження знань, які з'явившись на початку ХХ століття (1914), стали структурним підрозділом сучасних ленд-грант університетів США. Їх основною місією є не тільки наданням можливостей дорослим отримати базову вищу освіту чи додаткову професійну освіту (програми професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації), а й залучення до програм неформальної освіти дорослих для особистісного розвитку.

Особливістю Центрів розповсюдження знань, на думку Н.М. Бідюк, є їх мобільність, здатність швидко і адекватно реагувати на економічні і соціальні потреби штату. Основні напрями її діяльності визначають навчальні пропозиції освітніх програм, які стосуються: розвитку сільського господарства, охорони навколишнього середовища, пожежної безпеки, міжнародних проблем, проблем особистого і сімейного життя, ведення домашнього господарства та ін.[7, с. 190].

Водночас Центри розповсюдження знань стають своєрідними місцями психологічної адаптації безробітних, іммігрантів та інших маргінальних груп населення.

До другої групи провайдерів неформальної освіти дорослих відносимо інститути неперервної освіти, вищі народні школи, університети третього віку.

Зауважимо, що поява Університетів третього віку (University of the Third Age) завдячує переходу до концепції «освіта впродовж життя», яка охоплює не

тільки професійну діяльність людини, але й вільний час та дозвілля людини; усвідомленню дозвілля як виду освіти.

Перший в світі університет третього віку з'явився у США у 1962 році у Нью-Йорку і мав назву – Інститут професіоналів-пенсіонерів, якій пізніше отримав назву Інституту освіти пенсіонерів. Зараз у США існує два типи освітніх закладів: інститути освіти для людей пенсійного віку (Institute for Learning in Retirement) і пансіонати для пенсіонерів (Elderhostel). У 1988 році була створена асоціація, відома як Мережа інститутів Elderhostel (EIN), яка стимулювала і підтримувала їх розвиток. Сьогодні у США функціонує приблизно 300 таких інститутів [226; 334]. У 2010 році було відкрито міжнародну мережу освітніх інституцій Road Scholar, основний офіс якої знаходиться у Бостоні. До її складу входять коледжі і університети, музеї і парки країн світу. Основна об'єднуюча ідея Road Scholar – освітні мандрівки, з метою відкриття нових ідей, місць, знань тощо, розширення соціального досвіду дорослої людини. У 2011 році Road Scholar пропонувала 6500 програм, а її учасниками стало 100 тис. дорослих людей [378].

Концепція освіти людей похилого віку отримала назву «Elderhostel» була розроблена Мартіном Ноултоном. В її основу покладено «атмосферу спільноти туристських баз», яка повинна слугувати створенню нових можливостей для активного життя людей похилого віку, поєднувати мандрівки з навчанням, стимулювати саморозвиток [435].

Зактуалізуємо на тому, що освіта людей пенсійного віку здебільшого не орієнтується на отримання професії чи забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці. Її мета – особистісний розвиток, спілкування, збереження активної життєвої позиції. За цього наголошував й П. Джарвіс – «освіта третього віку є непрофесійною освітою дорослих» [283, с. 54].

Інститути неперервної освіти (Lifelong Learning Institute (LLI), зазвичай, входять до структур університетів і коледжів, наприклад, The Lifelong Learning Institute (LLI) Institution at Nova Southeastern University (NSU), Osher Lifelong

Learning Institute (OLLI) at University Massachusetts Boston, Lifelong Learning Institute at the University of Delaware in Wilmington та інші. Їх називають «оздоровчими центрами для мозку», оскільки ними пропонуються програми, керівниками яких є провідні професори університетів, відбувається залучення дорослих учнів у дослідницьку та аналітичну діяльність [320].

Вища народна школа є важливою складовою неформальної освіти дорослих США, яка ґрунтується на концепції освіти дорослих данського ученого Н. Грундтвіга. Перша така школа була відкрита у 1925 році (Народна школа Джона К. Кемпбелла) у штаті Північна Кароліна і до теперішнього дня користується популярністю. Студенти вивчають традиційне прикладне мистецтво, кераміку, кулінарію, танці, музику, фотографія тощо [286].

Відомою на весь світ є народна школа «Хайландер» (Folk School «Highlander») чи «незалежний навчальний центр дорослих, де дорослі люди можуть об'єднатися та розглянути свої проблеми» [265; 413]. Її відкриття відбулося у 1932 році. За роки свого існування цілі народної школи не змінилися. Як і у 1930 роках, основними цінностями народної школи «Хайландер» є демократія, взаємодопомога, об'єднуюча соціальна дія [138].

Третя група провайдерів неформальної освіти дорослих у США представлена некомерційними організаціями, основною метою яких є розбудова демократичного громадянського суспільства, а освіта (неформальна) розглядається як важлива передумова і умова його становлення і розвитку. До цієї групи входять громадські і релігійні організації, асоціації тощо .

Наші дослідження засвідчують, що неурядові організації мають відношення до усіх напрямків неформальної освіти дорослих, але більше уваги приділяють громадянській та полікультурній освіті, культурі спілкування і взаємодії, програмам саморозвитку і самовдосконаленню, загальній освіті, політичній грамотності, сімейній освіті, освіті маргінальних груп населення освіти та ін. Пріоритет у наданні освітніх послуг для дорослих мають Центри освіти у

громаді, Центри виживання, Рекреаційно-навчальні центри, сімейні центри тощо.

Особливе місце серед неурядових організацій, що опікуються неформальною освітою дорослих займає Американська асоціація освіти дорослих і неперервної освіти (AAACE – American Association for Adult and Continuing Education) [147] і Американське товариство неперервної освіти (ASCE – American Society for Continuing Education) [155], які координують та здійснюють теоретико-методичне забезпечення неформальної освіти дорослих.

Привертає увагу діяльність таких провайдерів неформальної освіти дорослих як організації волонтерів (групи за інтересами: бізнес групи, любителів квітів, «собачники», групи фермерів та ін., Центри виживання, Сімейні центри тощо), які роблять життя дорослої людини більш насиченою, різноманітною, приносячи задоволення від життя і створюючи можливості для набуття нових знань, самореалізації і саморозвитку.

Зауважимо, що розмаїття і кількість груп за інтересами стрімко зростає у США і, сьогодні їх діяльність охоплює різні сфери життя від соціального, політичного до релігійного, сімейного тощо. Спостерігається збільшення й професійно орієнтованих груп та груп, інтереси яких сконцентровані на важливих і актуальних проблемах людини, громади, суспільства, світу (охорона здоров'я, охорона навколишнього середовища тощо).

Наступну групи складають приватні організації, які надають освітні послуги у центрах різної спрямованості, зокрема, тренінгових центрах, мовні центри, консалтингових компаніях тощо, та приватні підприємства і компанії, що акцентують увагу на корпоративній освіті і навчанні на робочому місці.

Музеї, бібліотеки, театри, кінотеатри, художні виставки, концертні і читальні зали, клуби, спортивні організації, рекреаційні центри здатні виконувати не тільки культурну, але й освітню функцію в неформальній освіті дорослих США і можуть бути віднесені до окремої групи провайдерів

Необхідно виділити той факт, що публічна бібліотека є одним з провідних провайдерів освітніх послуг для дорослих. Так, Американською бібліотечною асоціацією, освіта дорослих, взагалі, і неформальна освіта дорослих, зокрема, розглядається як один з пріоритетів розвитку бібліотек. Ще у 1936 - 1940 рр. з'являється термін «обслуговування дорослих», яким підкреслюється необхідність і важливість врахування індивідуальних, вікових і психологічних особливостей дорослої людини, а у Нью-йоркській бібліотеці відкривається відділ з обслуговування дорослих, запроваджуються групові форми роботи з читачами. У 1954 році була надрукована робота «Діяльність публічних бібліотек з освіти дорослих», в якій наголошувалося на тісному взаємозв'язку бібліотек з рухом за загальну освіту, ліквідацію неграмотності, здійснення соціальної адаптації, задоволення потреб і інтересів дорослої людини. Читання визнавалося потужним інструментом розвитку і становлення людини як особистості і професіонала [140; 189].

Багато для розвитку бібліотек зробив М. Ноулз, який наполягав на перегляді опосередкованої ролі бібліотек у процесі навчання дорослих і обґрунтовував можливість розвитку бібліотек як самостійного провайдера освіти дорослих, а бібліотекаря вважав андрагогом, який у роботі з дорослими читачами, реалізує андрагогічну функцію [306].

В американських бібліотеках отримує подальший розвиток концепція освітнього посередництва, яка виявлялася у допомоги дорослих розібратися в освітніх послугах і можливостях суспільства, громади. У бібліотеках створюються консультаційні програми, центри постійного навчання, центри консультування, інформаційні мережі, центри освітньої інформації, курси роботи на комп'ютері тощо. Особлива увага приділяється людям похилого віку. Для них організуються семінари, клуби, гуртки тощо. Найбільш популярними є гуртки боротьби зі стресами, медичної допомоги, а також заняття з музики, фізичної культури, комп'ютерної грамотності тощо [99].

Діяльність сучасної американської бібліотеки тісно пов'язана з використанням інформаційних технологій. У бібліотеках є відкритий доступ до Інтернету, що створює умови для дистанційного навчання тощо.

Ми згодні з С. Адамсом, який впевнений, що сучасні публічні бібліотеки Америки мають великий потенціал як провайдери освіти дорослих, можливості створення умов як для змістовного дозвілля, так й для професійного і особистісного розвитку дорослої людини [140].

Дослідження доводить, що впродовж останніх десятиріч кількість і розмаїття провайдерів різко збільшується, що пов'язано з стрімко швидкими змінами в американському суспільстві. Тому ми виокремили групу «інші провайдери» до яких відносимо організації, що епізодично надають освітні послуги дорослим.

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. Водночас підґрунтям функціонування диверсифікаційної структури освіти дорослих у США, є інтеграція особистісно-орієнтованого, компетентісного, андрагогічного і акмеологічного підходів.

2.2. Змістові засади розвитку неформальної освіти дорослих

Проблема змісту освіти, взагалі, та неформальної освіти дорослих, зокрема, є однією з важливих аспектів американської педагогіки, оскільки від неї залежить ефективність функціонування не тільки 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 неформальної освіти дорослих орієнтується не

лише на запити суспільства, її орієнтиром є особистісні потреби дорослої людини.

Академік С. Гончаренко зміст освіти розуміє як систему знань, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки» [20, с. 137].

Як зазначає І. Лернер, зміст освіти – це той соціальний досвід, який засвоюється конкретною особистістю і, переломлюючись через внутрішній світ особистості, стає суб'єктивним [57]. 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. 2.15).

Наші розвідки переконують, що в неформальній 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 тільки цікаву і значущу для нього інформацію. Тільки тоді він включає свій життєвий досвід в процесі навчання, а зміст буде тоді соціально-адаптованим.

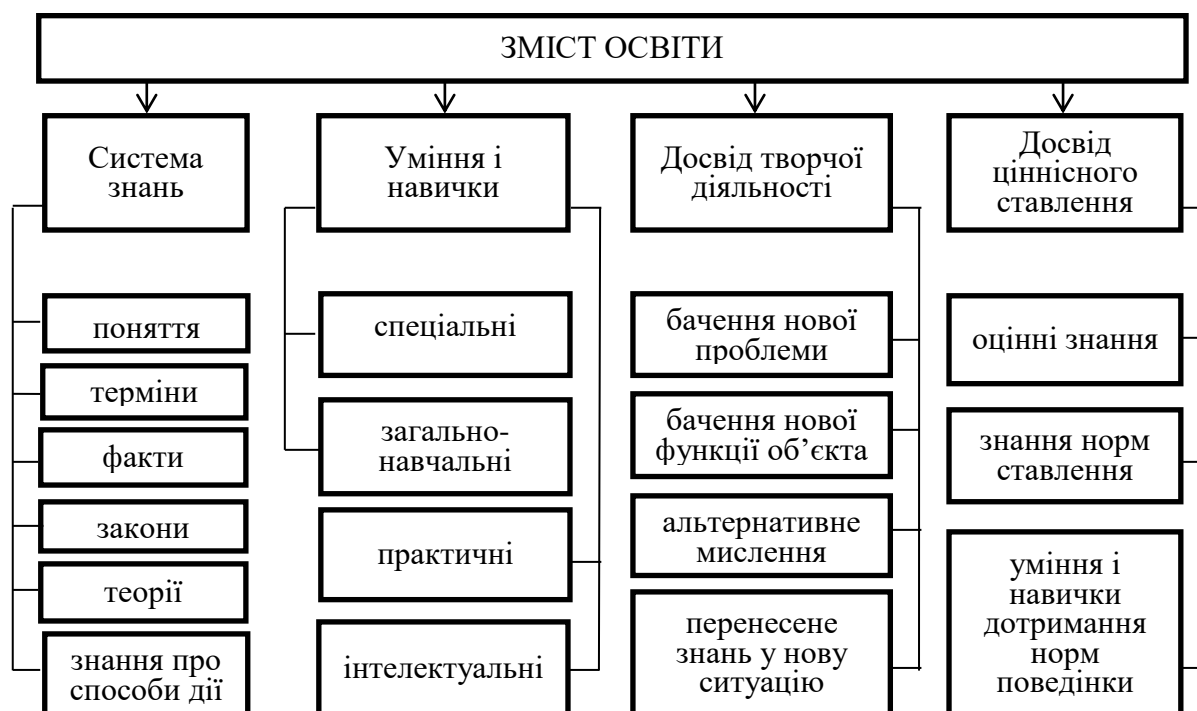


Рис. 2.15. Структурні складові змісту освіти

Нами було встановлено, що на формування змісту освіти у США поряд з філософією прагматизму Дж. Дьюї, мають вплив філософії гуманізму, когнітивізму і технократизму. Проте, на формування змісту неформальної освіти дорослих суттєве значення має філософія неопрагматизму, яка є підґрунтям американської концепції прогресу, розвитку творчого потенціалу дорослої людини через пізнання соціального досвіду та залучення до нього. Тоді, за Дж. Брунером, визначальним стає критерій значущість знань при відборі змісту освіти [176].

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 неформальної освіти дорослих США.

Аналіз наукової літератури показав, що, по-перше, американськими дослідниками приділяється достатня увага проблемі курикулуму (Ф. Боббіт, Дж. Бічамп, М. Джонсон, Р. Зейс, Дж. Кранкілтон, Х. Таба, Р. Тейлер, К. Фінч, В. Херрік та ін.); по-друге— не існує єдності науковців у визначенні сутності

поняття «курикулум». Причому, кількість підходів постійно збільшується. Так, якщо у 80-х роках ХХ століття нараховувалося понад 27 визначень поняття «курикулум», то сьогодні вчені вже виокремлюють приблизно 100 визначень [391], які відображають різні педагогічні теорії і етапи розвитку педагогічної науки. Найбільш визнаними є розуміння курикулуму як: «вибір основного культурного фрагменту» [322], що відповідає змісту освіти; «увесь діапазон освітньої практики чи навчального досвіду» [254]; уся навчальна діяльність, що планується і здійснюється закладом, незалежно від способу (групового чи індивідуального) та місця (у навчальному закладі чи поза ньому) реалізації [295]; навчальний досвід, який набуває той, хто навчається у навчальному закладі [223]; сукупність навчальних процесів і навчального досвіду через які проходить той, хто навчається (широке значення) [208]; набір нормативних документів, у яких вказуються основні дані стосовно навчального процесу і навчального досвіду, які навчальний заклад надає учню (вужьке значення). Цей набір зазвичай називають формальним чи офіційним курикулумом [208].

На думку А. Роджерса, 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 [379].

Слушним є розгляд курикулума П. Джарвісом у чотирьох аспектах: курс навчання, коли відбувається навчання малої групи в 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 [281, с. 190].

Ми згодні з О. Топорковою, що дані підходи до розуміння курикулуму не є взаємовиключними, оскільки, курс навчання є складовою програми навчання, а самоспрямоване учіння є частиною загального змісту навчання [126].

Вважаємо за доцільне привести основні напрямки у розвитку сучасного визначення «курикулума»: розширення поняття курикулуму від визначення цілей освіти та проектування 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, зворотній 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, транс предметної) [208].

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 значення – вузькому (курикулум – це навчальна програма, курс навчання, навчальний план) і широкому (курикулум – це сукупність цілей, змісту освіти (планів, програм, підручників, посібників, тощо), методів навчання [89].

Нами було встановлено, що курикулум може бути різних типів: рекомендований (*recommended curriculum*), що встановлюється експертами з певної галузі; записаний (*written curriculum*), який розробляється штатом, коледжем, учителем; підтриманий (*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 (неіснуючий) чи вилучений (заборонений) (excluded curriculum) – той, який дозволяється вилучати з навчальної програми навмисно чи ненавмисно. Уважається, що він є «могутнім через відсутність» [39, с. 163].

У контексті нашого дослідження привертає увагу курикулярна дидактика, що обґрунтована Р. Тейлором. 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 [426].

У контексті вивчення змісту неформальної освіти дорослих у США 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» [391]. На думку американських вчених курикулуми закладів неформальної освіти дорослих мають певні відмінності від курикулумів закладів формальної освіти, що пов'язано з безпосередньої участю дорослих учнів у його розробці, реалізації і оцінюванні, необхідністю врахування особливостей навчання дорослих, впровадження андрагогічної моделі навчання. Враховуючи особливості неформальної освіти дорослих, А. Кропдей виокремлював три типи курикулумів: для навчання для роботи, для життя [209].

Для усвідомлення структурно-функціональної сутності курикулуму неформальної освіти дорослих у США, вважаємо за доцільне заактуалізувати на

факторах, які детермінують їх розробку. Слушною є думка Дж. Томпсона, який такими факторами вважає «педагога», «дорослого учня» і «середовище» [420].

Як переконують результати наших досліджень [7], у неформальній освіті дорослих США виокремлюють три моделі курикулуму: соціально-психологічну, модель ліберальної освіти, модель Бхола – основного інтерфейса

На думку П. Фрейре 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 програма. Тематичне дослідження розглядається як процес, який дозволить відчутти зв'язок із соціальною дійсністю, з проблемами суспільства [241].

Курикулярна модель ліберальної освіти зазвичай використовується у курикулумі університетів для дорослих, освітній асоціації робочих (WEA) тощо. Метою такого курикулума, на думку Мезіроу, є «перспективне перетворення», що «викликає бажання пізнавати» [341]. П. Джарвіс підкреслює, що такий курикулум дає можливість здійснювати освіту вільної людини, «освіту вільного розуму» [281].

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 [164].

Заактуалізуємо на тому, що виокремленні моделі курикулуму з неформальної освіти дорослих у США тісно пов'язані між собою.

У той же час, при розробці курикулум з неформальної освіти дорослих може бути використано системний підхід, який є провідним у розробці курикулума з формальної освіти. Водночас необхідно враховувати такі специфічні характеристики курикулуму з неформальної освіти як контекстність та клієнтоорієнтованість, ситуативність у виборі методів і форм навчання.

Наші розвідки переконують, що у американській 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 рівня інтеграції курикулума: тематичну, інтеграцію на рівні знань і таку, що ініційована тим, хто навчається [182; 293].

Розробка інтегрованого курикулуму у неформальній освіті дорослих розглядається американськими 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 [157].

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 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; виконавчий (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. Цініться 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, проектів; 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 складаних студентами програм [424] (Дод. С).

У освітніх інституціях неформальної освіти дорослих США 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.

Нами встановлено, що майже у кожному місці Сполучених Штатів Америки 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» [134].

У межах дослідження нами було проаналізовано особливості організації і курикулуми Центрів освіти дорослих у Вірджинії [143], м. Кліруотер, штат Флоріда [191], м. Піттсбург, штат Пенсільванія [361], м. Талса Об'єднаний навчальний центр дорослих, що об'єднує центри дорослих округів штату Оклахома [142], м. Конвей, штат Арканзас (ConwayAdultEducationCenter), м. Іст-Хейвен, штат Коннектікут (EastHavenAdultLearningCenter, м. Акаланес, штат Каліфорнія, Уелст Палм Бич, штат Флоріда, Брістол, штат Коннектікут, Центри освіти дорослих Північної Дакоти (NorthDakotaAdultLearningCenters : BelcourtAdultLearningCenter, BismarckAdultLearningCenter, NorthDakotaStatePenitentiary (NDSP) AdultEducationProgram, DevilsLakeAdultLearningCenter, DickinsonAdultLearningCenter, FargoAdultLearningCenter, CCCCAdultEducationProgram (CankdeskaCikanaCommunityCollege) inFortTotten, GraftonAdultLearningCenter, GrandForksAdultLearningCenter, JamestownAdultLearningCenter, MinotAdultLearningCenter, ValleyCityAdultLearningCenter, WahpetonAdultEducationProgram, WillistonAdultLearningCenter. А також, ColumbiaCounty'sAdultEducationProgram, AdultLearningCenterOsceola, HelenaAdultLearningCenter, KlamathAdultLearningCenter (KALC), AdultEducationCenter, AR, ChestertonAdultLearningCenter, DodgeCityAdultLearningCenter, штат Канзас, центри освіти дорослих штату Мен, Центр кар'єри і технологій (C-TECAAdultEducation) округи Лікінг штату Огайо, WalkerCareerCenter, м. Тусон, штат Арізона, м. Бостон, м. Корона, штат Каліфорнія та ін. Деякі навчальні програми представлено у Додатках М1, М2, Р.

Курикулум Центрів освіти дорослих є результатом своєрідної взаємодії між навчальним закладом (курсами) та дорослої 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, специфічними особливостями Центрів розповсюдження знань є їх висока мобільність щодо трансформації та розробки нових освітніх програм [7, с. 190]. Наприклад, 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 [190].

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. 2.18.). 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 розпочинає навчання чи з курсу грамотності - усунення «освітніх прогалів», чи з вивчення мови, чи комп'ютеру, чи з дослідження проблем навколишнього, середовища, здоров'я, сім'ї тощо.

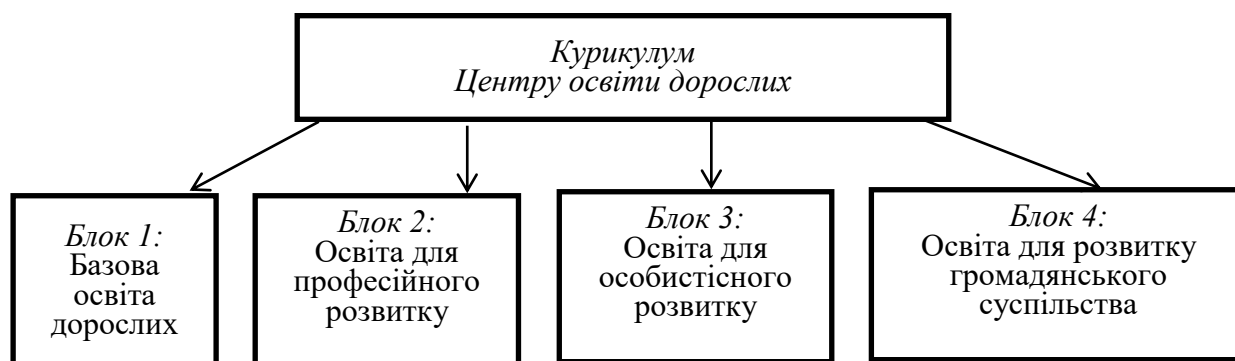


Рис. 2.18. Структура курикулуму центрів освіти дорослих

Аналіз навчальних програм Центрів освіти дорослих 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 й у вечірній час [193].

Програма «Англійська як друга мова» теж пропонується всіма Центрами освіти дорослих. Наприклад, у Центрі освіти дорослих м. м. Іст-Хейвен, штат Коннектікут (East Haven Adult Learning Center - двох-годинні 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 [7, с. 195]. Інша програма підвищення кваліфікації для пожежників дає можливість оновити знання щодо законодавчого забезпечення, нових методів і механізмів тушіння пожегу тощо.

Програма «Малий бізнес – перші кроки» дозволяє зрозуміти з чого починати бізнес, як продовжувати, які ризики і можливості необхідно знати тощо [142].

Привертають увагу програми особистісного розвитку дорослих у Центрах освіти дорослих. Їх надзвичайно багато, оскільки вони розробляються у відповідності з інтересами, бажаннями, потребами дорослих людей і 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)]; 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)]; програма «Секрет найкращої фотографії», яка спрямована на освоєння всіх можливостей цифрового фотоапарату [м. Тусон, штат Арізона (Adult Education Center)]; програма «Основи генеалогії», яка допоможе дослідити

родинні зв'язки, побудувати «дерево родини» [м. Тусон, штат Арізона (Adult Education Center)]; 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]; програма «Швидка медична допомога» дає знання та формує уміння і навички з надання першої медичної допомоги у надзвичайних ситуаціях [Dodgy City Adult Learning Center, штат Канзас].

Аналіз освітніх програм з неформальної освіти дорослих США дозволив констатувати, що факторами їх ефективності є: відкритість та доступ до розробки змісту програм зацікавлених сторін, відповідно до їх потреб; «проектування з ними, а не без них» [169]; проведення маркетингових досліджень освітніх потреб дорослих, їх інтересів, вивчення потреб ринку праці, громади [364]; 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 [426]; впровадження технологій дистанційного навчання – запровадження дистанційних курсів, програм; пошук альтернативних джерел фінансування, грантів тощо.

Аналізуючи освітні програми неформальної освіти дорослих США, 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 проектів із реального життя замість вивчення навчальних предметів; набуття досвіду замість засвоєння змісту освіти; здійснення самооцінки своїх досягнень замість оцінки викладачем; панування підтримки і співпраці в процесі навчання; модульне структурування освітніх програм та їх індивідуалізація, що свідчать про їх організаційні різноманітності.

Результати дослідження проблеми дають підстави стверджувати, що основою відбору змісту освіти у закладах неформальної освіти дорослих у США слугують такі принципи: 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 вирішення завдань; особистісної орієнтованості, який передбачає взаємозв'язок змісту освіти з особистісними і професійними планами дорослої людини, (Рис.2.20) .

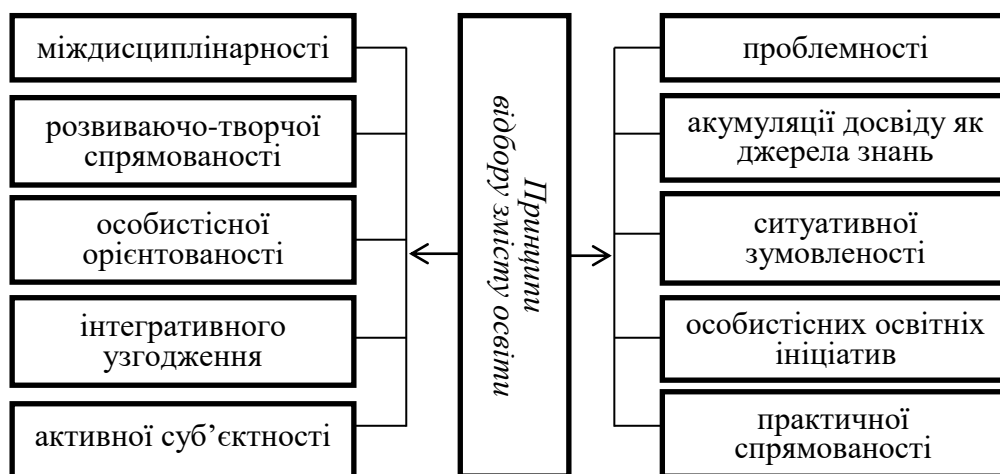


Рис. 2.20. Принципи відбору змісту освіти у закладах неформальної освіти дорослих у США

Зактуалізуємо на тому, що визначенні принципи відбору змісту освіти у закладах неформальної освіти дорослих у США тісно пов'язані і взаємозумовлені між собою і забезпечують реалізацію інтегративного курикулуму неформальної освіти дорослих у різноманітних освітніх інституціях США, сприяючи формуванню своєрідного «каркасу» знань інтегративного характеру, що забезпечує дорослій людині можливість адаптуватися у швидкозмінному світі. Способом реалізації змісту освіти виступають освітні технології, форми і методи навчання, які забезпечують досягнення поставлених цілей неформальної освіти дорослих у США.

2.3. Процесуальні засади розвитку неформальної освіти дорослих

Американськими дослідниками проводяться інтенсивні дослідження стосовно особливостей навчання дорослої людини і ефективних форм, методів, технологій навчання дорослої людини, серед яких М. Ноулз [308], Д. Бауд [170], Р. Бойд [172], М. Хау [272], Х. Лонг [329], А. Таф [425], Д. Претт [365], М. Теннант [409], Ш. Мерріем, Р. Каффарелла [340], С. Хоул [271] та ін.

Узагальненим висновком їх досліджень можна вважати тези Ш. Мерріама і Р. Каффарела – «оптимізація процесу навчання дорослих залежить від усвідомлення характерних рис дорослих як учнів і врахування їх в організації процесу їх навчання» [340, с. 214] і К. Кросса – «теорія освіти дорослих розпочинається і ґрунтується на принципових відмінностях навчання дорослих у порівнянні з навчанням дитини [210, с. 24].

У цьому контексті актуальності набувають дослідження відомого американського вченого М. Ноулза, якого називають «батьком освіти дорослих США», «апостолом андрагогіки» [186], який «перший проаналізував практику неформальної освіти дорослих у США та створив теорію освіти дорослих [258].

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» (1950) [305], «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» (1970) [310], «Дорослий учень: забутий вид» (1973) [307], «Самоспрямоване навчання: путівник для учнів та викладачів» (1975) [306], «Сучасна практика освіти дорослих: від педагогіки до андрагогіки» (1980) [311] та ін. М. Ноулз виокремлює особливості і обґрунтовує принципи навчання дорослих, які стали основою створення андрагогічної моделі навчання, обґрунтуванню андрагогіки, яку називають наукою про навчання дорослих, «найкращим практико-орієнтованим методом навчання в освіті дорослих» [369], «провідним принципом навчання дорослих» [159], «комплексом методичних рекомендацій для ефективного навчання дорослих» [233], новою парадигмою, яка «має визначальний вплив на галузь освіти, на визначення оптимальних шляхів надання освітніх послуг дорослим людям» [59; 321].

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 й внутрішні (підвищення якості життя, задоволення від роботи, самооцінки тощо). Проте домінуюче значення мають внутрішні фактори. [36; 75; 307].

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 [267].

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 навчання дорослих в 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 [339], і які відповідають критеріальним рисам дорослого учня (Рис. 2.21.).



Рис. 2.21. Зумовленість андрагогічних принципів навчання критеріальними особливостями дорослого як суб'єкту навчання за М. Ноулзом [75, с. 95; 310]

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 в процесі навчання пріоритетне місце; опори на суб'єктний 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 дозволяє врахувати особливості соціальної чи професійної діяльності дорослої людини, будувати 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 наданню дорослій людині, яка навчається свободи у виборі цілей, змісту, форм і методів навчання тощо; розвитку освітніх потреб, який є передумовою залучення дорослої людини до неперервної 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 [36; 62; 75].

Зактуалізуємо на тому, що всі андрагогічні принципи тісно пов'язані та взаємозумовлені, забезпечуючи новий погляд на організацію процесу як формального, так й неформального навчання дорослої людини, який «суттєво

вирізняється від навчання дітей» [310]. (Дод. К1, К2, К3). 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 оцінювання процесу навчання. Таке розуміння навчального процесу дорослих дозволяє за Ноулзом, «здійяти все єство дорослого учня (емоційне, фізіологічне, інтелектуальне)» [311, с. 56].

Аналіз теорії і практики організації процесу навчання у закладах неформальної освіти дорослих у США [36; 75; 306; 341; 173] засвідчує про важливість таких андрагогічних етапів організації процесу неформального навчання дорослої людини як: підготовка до самоспрямованого навчання, яка сприяє упевненості дорослого у майбутньому навчанні через ознайомлення з особливостями самоспрямованого навчання, аналіз наявних ресурсів тощо; створення сприятливого клімату (середовища): фізичного (зручні меблі, освітлення, акустику 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.

Поряд з андрагогічною моделлю навчання дорослих М. Ноулза, широко використовується у неформальній освіті дорослих США моделі навчання Д. Колба і Д. Боуда, які ґрунтуються на теорії емпіричного пізнання. Так, трьохкомпонентна модель Д. Боуда побудована на основі рефлексивного соціального і професійного досвіду дорослого учня і поєднує етапи: звернення до досвіду (відбувається фіксування на основі попереднього досвіду, але без аналізу); звернення до почуттів, які виникають щодо набутого досвіду; звернення до досвіду після навчання [170]. Така модель навчання спрямована на допомогу дорослому учневі навчатися з досвіду. Частіше її використовується у неформальній освіті дорослих для розвитку громадянського суспільства і особистісного розвитку.

Найбільшу популярність в освіті дорослих США має модель емпіричного навчання Девіда Колба і Роджера Фрая [313], за якою навчання розглядається як циклічний процес, що ґрунтується на досвіді дорослої людини, не має закінчення і складається з таких етапів: конкретний досвід, тобто соціальний і професійний досвід, який людина набуває впродовж життя; спостереження і рефлексія, на якому здійснюється аналіз на основі наявного досвіду, а рефлексивне спостереження призводить до пошуку нових смислів; теоретичне узагальнення, яке дозволяє вводити нові відомості до наявної системи знань та встановлювати нові зв'язки, створювати моделі і концепції; практична перевірка, етап, на якому здійснюється перевірка нових знань і навичок на практиці, завдяки чому доросла людина отримує новий досвід, який буде використовуватися у подальшому навчанні (Рис. 2.21).

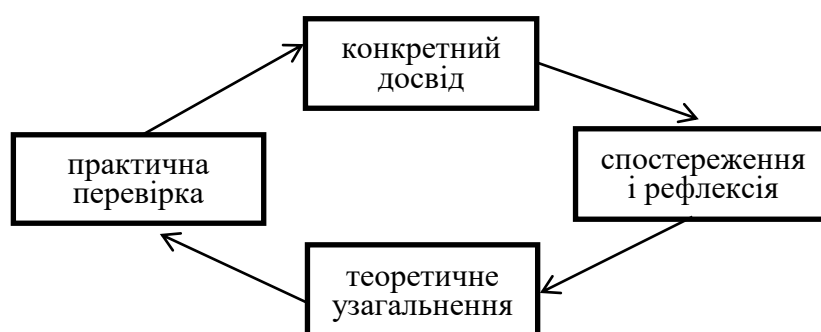


Рис. 2.21. Модель навчання Д. Колба і Р. Фрая [313].

Ілюстрацією застосування моделей емпіричного навчання в неформальній освіті, є досвід університету третього віку (Institute for Learning in Retirement), у якому, наприклад, учасники програми «Я люблю доглядати за квітами» діляться своїм досвідом з цього питання, аналізують, вирощують квіти, а наприкінці курсу пишуть спільні рекомендації «Поради щодо вирощування гладіолусів» [276].

У контексті проблеми дослідження вважаємо за потрібне розглянути теорію трансформаційного навчання Дж. Мезіров [342], 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. Мезіров, 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. 2.22.).

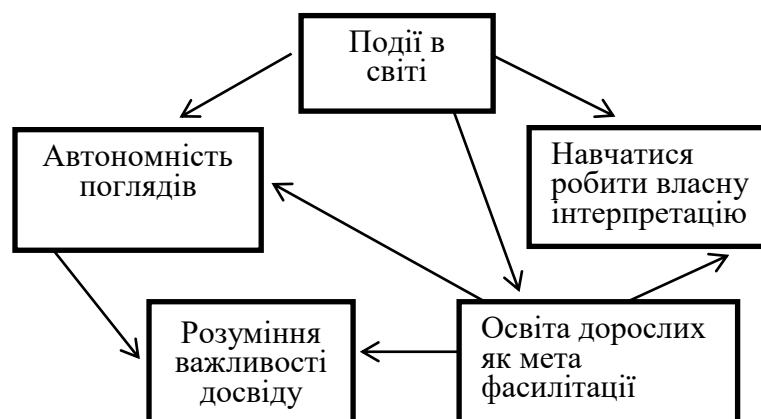


Рис. 2.22. Взаємозв'язки у трансформаційній моделі навчання Дж. Мезіров [342]

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 [342]. Проте, як зазначає П. Крантон, 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 [207].

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 виважені рішення.

Наші розвідки свідчать, що визначальне значення у процесі навчання дорослого учня у інституціях неформальної освіти має теорія самоспрямованого навчання, яка, за влучним висловом Р. Каффарелли, «розкриває сутність освіти дорослих» [183, с. 25].

Однією з перших робіт, де визначалися основні положення і значення для освіти дорослих теорії самоспрямованого навчання, була праця М. Ноулза «Самоспрямоване навчання: довідник для учнів і вчителів» [306]. Під самоспрямованим навчанням вчений розумів «процес навчання, у якому ті, хто навчається беруть відповідальність за всі етапи навчання на себе» [306, с. 21]. Мабуть тому, С. Брукфілд самоспрямоване навчання називав незалежним навчанням [174], а Р. Брокет акцентував на процесуальних і особистісних

елементах самоспрямованого навчання, на відповідальності дорослого учня за планування, здійснення навчальної діяльності і її оцінювання [173]. Подібний підхід до визначення самоспрямованого навчання використовують Ш. Меррієм і Р. Каффарелли, називаючи самоспрямоване навчання видом навчання, у якому дорослі учні мають мотивацію і потребу брати на себе відповідальність за своє навчання» [340].

Привертає увагу виокремлення Р. Хіємстром особливостей самоспрямованого навчання, які враховуються в процесі неформального навчання дорослих і стають критеріями відбору форм та методів навчання, а саме: самоспрямованість властива кожній людині і може бути використана у навчанні; самоспрямоване навчання може відбуватися у різному навчальному середовищі; самоспрямоване навчання містить різні види діяльності і ресурси: самостійне читання, стажування, участь у дослідницьких групах тощо); той, хто навчається бере на себе відповідальність за всі дії і рішення, які пов'язані з процесом власного навчання; той, хто навчається здатен переносити і використовувати знання і уміння в різних ситуаціях; роль того, хто навчає, зводиться до забезпечення комунікації, навчальними ресурсами, консультуванню, сприянню критичному мисленню учнів; способами підтримки самоспрямованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, он-лайн-курси та інші інноваційні програми навчання [24; 262].

Аналіз процесу неформального навчання дорослих у центрах освіти дорослих, різних курсах та гуртках доводить, що використовуються різні моделі самоспрямованого навчання дорослих, а саме: лінійна (послідовна), інтерактивна і інструктивна.

Лінійна модель визначає певні кроки здійснення самоспрямованого навчання. Так, А. Таф запропонував тринадцяти етапну модель самоспрямованого навчання, яка виглядає як чітка «інструкція» як проєкт щодо організації свого учіння [425]. За М. Ноулзом, модель самоспрямованого навчання містить п'ять із семи, виділених ним етапів навчального процесу

дорослої людини, які представлені на малюнку Рис. 2.23. На думку вченого, дорослі учні мають високу мотивацію і потребу у навчанні, тому немає сенсу у виділенні таких етапів процесу навчання як створення сприятливого клімату та механізму для спільного планування.

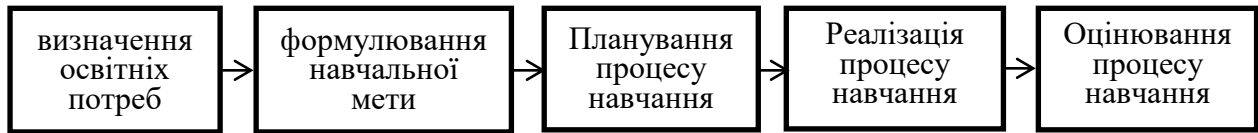


Рис. 2.23. Модель самоспрямованого навчання М. Ноулза [75; 306].

В інтерактивних моделях самоспрямоване навчання не розглядається як лінійне, оскільки враховується велика кількість різноманітних факторів (індивідуальні особливості людини, події і обставини, особливості пізнавальної діяльності тощо), які впливають та змінюють процес навчання. Звідси, змінюючи обставини, можна впливати на процес навчання дорослої людини.

Найбільшого поширення набули три інтерактивні моделі самоспрямованого навчання. Так, модель самоспрямованого навчання, яку розробили Дж. Спер базується на теорії психологічного поля К. Левіна, за якою основою активності людини є її потреби (квазіпотреби). Саме потреби створюють 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 польова, що зумовлена зовнішніми впливами. Дж. Спер, 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 очікувана подія, зумовлює очікуване навчання; поодинокі подія, яка не є очікуваною, 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 [24; 395].

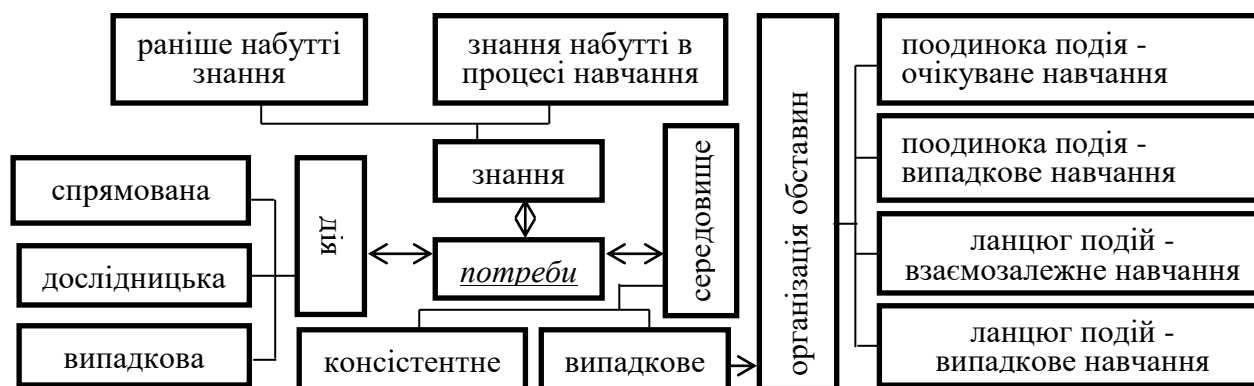


Рис. 2.24. Інтерактивна модель самоспрямованого навчання за Дж. Спером [395]

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. Друга інтерактивна модель самоспрямованого навчання (Personal Responsibility Orientation – PRO – модель) розроблена і обґрунтована Р. Брокеттом і Р. Хіємстром (Рис. 2.25).

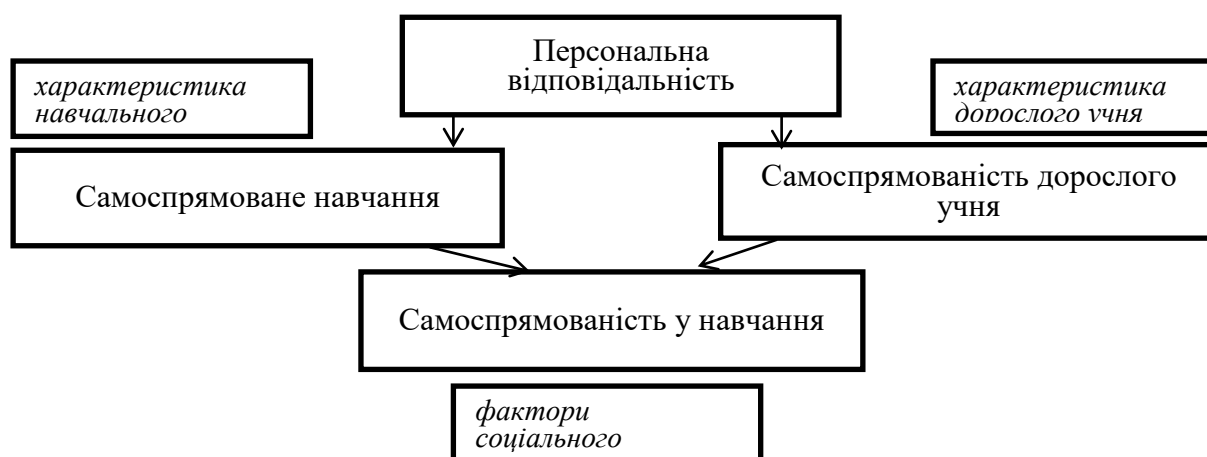


Рис.2.25. PRO – модель самоспрямованого навчання Р. Брокетт і Р. Хіємстр [262]

Провідною ідеєю цієї моделі є ідея особистісної відповідальності дорослого учня за своє власне навчання. PRO – модель акцентує як на важливості самоспрямованого навчання як методу навчання і самоспрямованості того, хто навчається як персональної характеристики [24]. Ці два виміри підкреслюють важливість особистісної відповідальності. Водночас у PRO – моделі визнається суттєве значення соціального контексту. Для того, щоб показати рівнозначність впливу на самоспрямоване навчання того, хто

навчається (person), навчального процесу (process) і соціального контексту (context) дослідники запропонували PPC- модель (Рис. 2.26.).

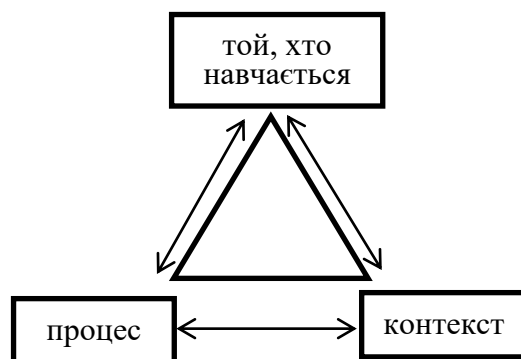


Рис. 2.26. PPC – модель самоспрямованого навчання Р. Брокетт і Р. Хіємстр[173]

Модель навчання Д. Гаррісона теж відноситься до інтерактивних моделей самоспрямованого навчання і застосовується в організації неформального навчання у США, оскільки визначальне місце в ній відіграє мотивація дорослої людини до навчання (Рис. 2.27).

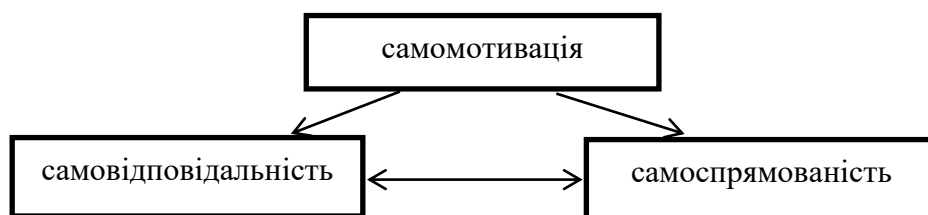


Рис. 2.27. Модель самоспрямованого навчання Д. Гаррісона [248]

Як наголошує Д. Гаррісон, існує тісний взаємозв'язок між мотивацією та освітньою потребою дорослого учня. З одного боку, самотивація до навчання базуючись на освітній потребі дорослої людини, сприяє її задоволенню і спонукає до активності у навчанні, а з іншого боку – освітня потреба стає підґрунтям мотивації до самовдосконалення і саморозвитку [24; 248].

Інструментальна модель самоспрямованого навчання обґрунтована Дж. Гроу [255]. 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 2.1.

Таблиця 2.1

Модель самоспрямованого навчання Дж. Гроу [255]

Етап	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Приклад
I	залежний, низький рівень самоспрямованості	авторитарний, вчитель, тренер	коучинг, зворотній 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 Річарда Бояціса, підґрунтям якої є теорія емоційного інтелекту [24]. Її застосування в освітній практиці сприяє розвитку та зміцненню певних особистісних якостей дорослої людини. Структура моделі відображена на Рис. 2.28. Наголосимо на циклічності даної моделі, що забезпечує неперервність процесу розвитку особистості.

У результаті дослідження процесуальних особливостей неформального навчання дорослих у США, ми з'ясували, що теорія самоспрямованого навчання є підґрунтям неформальної освіти дорослих у США, її візитною карткою. На вибір тієї чи іншої моделі навчання впливають багато факторів, зокрема, підготовленість дорослих до навчання, рівень освіти, індивідуальні і вікові особливості, мета навчання, освітні потреби, інтереси, можливості дорослих учнів, особливості соціального контексту.

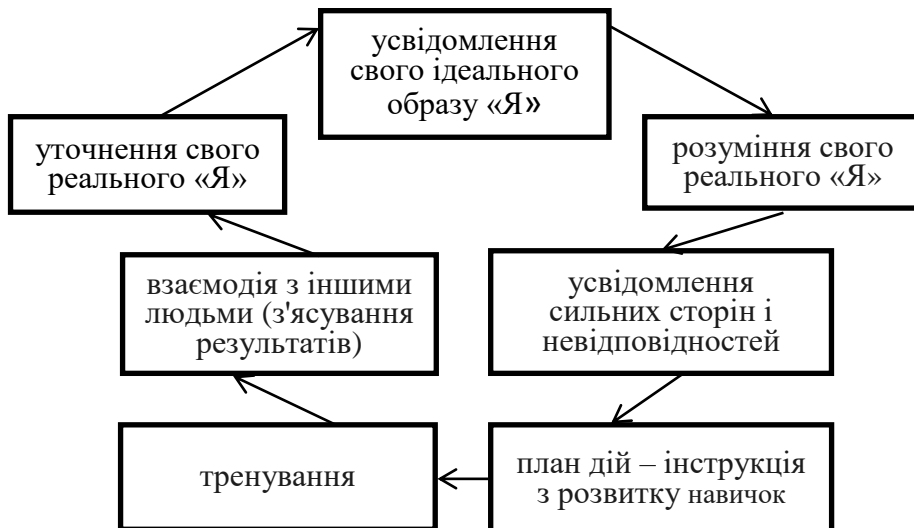


Рис. 2.28. Модель самоспрямованного навчання Р. Бояціса [171]

Осмислення концептуальних підходів до організації неформального навчання у США дозволило виокремити декілька форм організації навчання дорослих: індивідуальну, групову і навчання місцевої спільноти.

На думку С. Брукфілда [174], 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 інш. 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 он-лайн курси з особистісного («Ефективне спілкування», «Розумна дитина», «Інтернет у моєму житті» тощо), професійного («Маркетинг», «Менеджмент», «Комп'ютерні технології» тощо) розвитку [190].

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 (Дод. Л).

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» [311, с. 136]. Сьогодні у США з'явилася нова професія – фахівець з розвитку місцевої спільноти (community development worker), який займається розробкою і реалізацією програм і проектів, що спрямовані на розвиток місцевої громади. При чому, він повинен стати тільки «каталізатором» змін, надати жителям певні механізми для їх здійснення, проти самі зміни щодо розвитку і об'єднання місцевої спільноти, повинні бути результатом діяльності місцевих жителів [266].

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» [331]; як «системні способи щодо діяльності того, хто навчає і того, хто навчається, для результативного досягнення поставлених цілей навчання» [150].

Слушною є думка К. Роджерса щодо принципів застосування освітніх технологій в процесі навчання дорослих: індивідуалізації, розвитку творчих здібностей, самореалізації, мотивації, співпраці, активності [383].

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 [239].

З огляду на наукові джерела [95; 174; 306] зазначимо, що технологія інтерактивного навчання розглядається як така, що базується на взаємодії між

учасниками процесу навчання; організації спільної діяльності на основі діалогічних методах навчання; як спосіб організації пізнавальної діяльності з урахуванням дорослих потреб, інтересів, особистісного і професійного досвіду.

Ефективне впровадження інтерактивних технологій навчання у практику неформальної освіти дорослих США передбачає визначення принципів використання інтеграційних технологій. До них відносяться принципи: діалогічної взаємодії, ігрової (активно- рольової) діяльності, кооперації і співробітництва, тренінгової діяльності [95].

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 [147]. 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 у США 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.

Невід'ємною складовою функціонування неформальної освіти дорослих у США є коучінг (coaching), який визначають як: вид навчання у формі спілкування, спрямоване на розкриття можливостей і потенціалу дорослого,

який навчається; мистецтво створення середовища (навчального, психологічного) для підвищення результативності навчання й забезпечення умов розвитку того, хто навчається [224]. Сутність коучінгу 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 коучінг є провідним методом навчання, у слухачів з'явилася впевненість у своїх можливостях щодо професійного і соціального зростання [225].

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 й історії життя багатьох не тільки видатних людей, а й цікаві історії життя звичайних людей. Навіть проводяться конкурси на кращу історію, яку розповість слухач університету [328].

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 нарративу є одним провідних і, навіть, обов'язкових, методів навчання у неформальній освіті

США. 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, метод наративу дозволяє торкнутися внутрішнього світу людини, її сприйняття світу, її думок і переконань [249].

Заактуалізуємо на тому, що за допомогою методу наративу можливе не тільки осмислення попереднього досвіду дорослої людини, а й його включення у новий досвід, тому американські андрагоги розглядають конструювання наративу як дієвий засіб досягнення мети навчання [268; 294].

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 неформальній освіті дорослих США є, на нашу думку, метод баддінгу (budding), який можна визначити, як допомога, партнерство. Іноді баддінг називають неформальним наставництвом чи рівноправним коучінгом, 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 свої думки, поважайте іншу; прагніть до інтерактивного спілкування [185]. 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 негайне 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 [253]. 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 [215].

Американські вчені (П. Джарвіс [281], Дж. Мезіров [342], С. Брукфільд [174], Ш. Меррієм [228] та ін.) наголошують на важливості використання у неформальній 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 [21, с. 119].

Метод дискусії є одним з найефективних 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 назву якого – «діаграма рибного скелету». Цей метод акцентує увагу не тільки на проблемі, яка розглядається, 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 [236]. 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 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 Сполучені Штати Америки 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, с 2002 року обсяг дистанційної освіти зріс на 30 %, а товарообіг електронних навчальних засобів виріс у 2,3 рази [418].

Зактуалізуємо на тому, що відповідно до опитування викладачів, проведений у США у 2009 році, технологія дистанційного навчання визнається ефективною і такою, що потребує активного впровадження і поширення у процес навчання дорослих [46]. Сьогодні у США по програмам дистанційного навчання навчаються більше ніж один мільйон студентів. З 1990 року 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 чотирьох тисяч 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 році почала втілюватися ідея Моос - масові відкриті он-лайн курси, які є міжнародним проектом. Моос 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 он-лайн за допомогою спеціальної програми.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчили, що майже кожен провайдер неформальної освіти дорослих активно використовує можливості дистанційних технологій навчання, основними характеристиками яких є: гнучкість (можливість навчатися у зручний час, у зручному місці, у зручному темпі); модульність (можливість самостійно визначати власну освітню траєкторію); паралельність (можливість поєднувати навчання на курсах з роботою тощо); демократичність (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), соціальність (рівний доступ до освіти).

Таким чином, процесуальні особливості неформальної освіти дорослих у США визначаються застосуванням особистісно-орієнтованого, андрагогічного і діяльнісного підходів, які акцентують на гуманістичній спрямованості навчального процесу, унікальності суб'єктного досвіду (особистісного, професійного, життєвого) дорослої людини як джерела навчання; інтерактивності освітнього середовища; необхідності створення умов для самопізнання, самореалізації, саморозвитку дорослого.

Висновки до розділу 2

В результаті здійсненого структурно-функціонального та структурно-змістового аналізу організаційно-педагогічних засад розвитку неформальної освіти дорослих США виявлено, що її структурні, змістові і процесуальні особливості зумовлені метою, функціями, принципами неформальної освіти

дорослих. Мета неформальної освіти дорослих у США – розвиток свідомої особистості, здатної творчо і відповідально вирішувати свої і суспільні проблеми, бути активним членом суспільства, володіти компетенціями, які необхідні для життя у демократичному громадянському суспільстві. Поряд з традиційними функціями (компенсаторною, адаптивною, соціальною і розвивальною), неформальній освіті дорослих США притаманні специфічні функції: праксеологічна (практично-діяльнісна), гуманістична, інтегративна. Слід зауважити, що функції неформальної освіти дорослих тісно пов'язані з принципами функціонування системи неформальної освіти дорослих, зокрема: масовості, гуманізації, демократизації, випереджального розвитку, неперервності, інтеграції, гнучкості, відкритості.

Освітня політика у галузі освіти дорослих у США є важливою передумовою її розвитку. Її особливістю є соціальне партнерство федеральної влади, штатів, місцевої громади, громадських організацій, бізнес-структур у функціонуванні неформальної освіти дорослих.

Структурні особливості 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. Водночас підґрунтям функціонування диверсифікаційної структури освіти дорослих у США, є інтеграція особистісно-орієнтованого, андрагогічного і акмеологічного підходів.

У відповідності до певного контексту (школа, робота, громада, сім'я, саморозвиток), спрямованості освітньої діяльності, загальних цілей і змісту та напрямки здійснення нами виокремлено основні види неформальної освіти дорослих США: базова освіта дорослих, освіта для професійного розвитку, освіта для особистісного розвитку, спеціалізована освіта дорослих, освіта для розвитку громадянського суспільства.

Впродовж останніх десятиріч кількість і розмаїття провайдерів неформальної освіти дорослих різко збільшується, що пов'язано з стрімко швидкими змінами в американському суспільстві. Ми їх об'єднали у групи, враховуючи особливості їх фінансування, управління, напрямів діяльності: локальні, традиційні, приватні, некомерційні, культурно-освітні організації та організації добровольців.

Суттєвий вплив на формування змісту неформальної освіти дорослих у США має філософія неопрагматизму, яка є підґрунтям американської концепції прогресу, розвитку творчого потенціалу дорослої людини через пізнання соціального досвіду та залучення до нього.

Здійснений аналіз курикулумів інституцій неформальної освіти дорослих у США показав, що вони мають певні відмінності у порівнянні з курикулумами закладів формальної освіти, що пов'язано з безпосередньої участю дорослих учнів у їх розробці, реалізації і оцінюванні, необхідністю врахування особливостей навчання дорослих, впровадження андрагогічної моделі навчання. Враховуючи особливості неформальної освіти дорослих, виокремлюють три типи курикулумів: курикулум для навчання, курикулум для роботи, курикулум для життя. Основними факторами, які детермінують їх розробку є дорослий учень як домінуючий фактор, а також освітні потреби, цілі, педагог-як фасилітатор, андрагогічні підходи до навчання, освітній досвід дорослих, стратегії навчання, умови середовища. Водночас необхідно враховувати такі специфічні характеристики курикулуму неформальної освіти дорослих як контекстність та клієнтоорієнтованість, ситуативність у виборі методів і форм навчання.

З'ясовано, що в американській неформальній освіті дорослих використовують декілька моделей курикулуму, зокрема, соціально-психологічну, модель ліберальної освіти, модель Бхола – основного інтерфейса, а також модель інтегрованого курикулуму.

У освітніх інституціях неформальної освіти дорослих США використовують зазвичай емпіричний підхід до розробки навчальних програм, який найбільше

відповідає основному критерію функціонування неформальної освіти дорослих – відповідність інтересам, потребам дорослої людини. Проте суспільно значущій підхід має визначальне значення у розробці програм для розвитку громадянського суспільства, а когнітивний підхід використовується у поєднанні з іншими.

В процесі дослідження було з'ясовано, що у проектуванні освітніх програм неформальної освіти дорослих використовується певний алгоритм

Аналіз освітніх програм неформальної освіти дорослих США дозволив визначити їх 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 проектів із реального життя замість вивчення навчальних предметів; набуття досвіду замість засвоєння змісту освіти; здійснення самооцінки своїх досягнень замість оцінки викладачем; панування підтримки і співпраці в процесі навчання; модульне структурування освітніх програм та їх індивідуалізація, що свідчать про їх організаційні різноманітності.

Основними принципами формування змісту освіти є: принцип інтегративного узгодження, міждисциплінарності, практичної спрямованості, активної суб'єктності, акумуляції досвіду як джерела знань, ситуативної зумовленості, проблемності, розвиваючо-творчої спрямованості, особистісної орієнтованості, особистісних освітніх ініціатив.

Процесуальні особливості неформальної освіти дорослих у США визначаються застосуванням особистісно-орієнтованого, андрагогічного і діяльнісного підходів, які акцентують на гуманістичній спрямованості навчального процесу, унікальності суб'єктного досвіду (особистісного, професійного, життєвого) дорослої людини як джерела навчання;

інтерактивності освітнього середовища; необхідності створення умов для самопізнання, самореалізації, саморозвитку дорослого.

Показано, що у відповідності до стратегії розвитку особистості, яка є визначальною у неформальній освіті дорослих США, в основу здійснення процесу навчання дорослої людини покладено теорії емпіричного, трансформаційного і самоспрямованого навчання. Вони стали підґрунтям створення відповідно емпіричних моделей навчання дорослих (трьохкомпонентної моделі Д. Боуда та чотирьохкомпонентної моделі Д. Боуда та моделі навчання Д. Колба), трансформаційної моделі Дж. Мезіров, моделей самоспрямованого навчання: лінійних (андрагогічної моделі навчання М. Ноулза, моделі А. Тафа), інтерактивних (моделі Дж. Спер і Д. Мокер, PRO – і PPS- моделей Р. Брокетта і Р. Хіємстра, модель Д. Гаррісона, модель Річарда Бояціса), інструментальній моделі самоспрямованого навчання Дж. Гроу. На вибір тієї чи іншої моделі навчання впливають багато факторів, зокрема, підготовленість дорослих до навчання, рівень освіти, індивідуальні і вікові особливості, мета навчання, освітні потреби, інтереси, можливості дорослих учнів, особливості соціального контексту тощо.

Осмислення концептуальних підходів до організації неформального навчання у США дозволило виокремити декілька форм організації навчання дорослих: індивідуальну, яка дає можливість дорослій людині навчатися у зручному місці, у зручний час, вільно оперувати наявними джерелами інформації тощо; групову, переваг якої насамперед, є можливість міжособистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активність її учасників, наявність зворотного зв'язку; навчання місцевої спільноти, яке спрямоване на розвиток місцевої громади, вирішення її повсякденних проблем.

Установлено, що провідною і домінуючою технологією навчання дорослих у неформальній освіті США є інтерактивні технології (ігрові, проектні, інформаційно-комунікаційні, тренінгові, проблемні, діалогічні); технології створення особистісно орієнтованих ситуацій, сутнісною характеристикою яких

є поєднання життєвого контексту, діалогічності, рольової співпраці і взаємодії суб'єктів навчання; дистанційні технології навчання, які на основі сучасних інформаційних методів створюють принципово нові можливості для інноваційних змін у неформальній освіті дорослих.

Показано, що у практичному досвіді організації неформальної освіти у США навчання поряд із традиційними формами й методами навчання активно застосовують нетрадиційні (дискусію, «мозкову атаку», евристичну бесіду, колективне вирішення творчих ситуацій, метод «круглого столу», тренінги, метод проектів, ігрові методи, а також коучінг, навчання в малих групах, сторітеллінг, баддінг, метод наративу, фішбоут, метод симуляції та інші), створюючи умови для: проактивності дорослої людини, формування критичного мислення, використання творчого підходу у навчанні, який дозволяє ретельно, с різних позицій і підходів аналізувати і пропонувати рішення проблеми.

РОЗДІЛ 3

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

3.1. Валідація результатів неформальної освіти дорослих у США

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 [27].

Зактуалізуємо 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 отриманні людиною незалежно від місця і форми, часу їх набуття [195]. Тобто, валідація результатів навчання акцентує увагу лише на набутих компетенціях будь де і будь коли, на їх цінності і значущості. Її основною метою є «зробити видимими результати навчання» [167, 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 [410].

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 і

інформальному контекстах, оцінені відповідно до попередньо встановлених критеріїв та відповідають вимогам стандарту валідації. Зазвичай валідація результатів неформальної освіти приводить до сертифікації» [410]. Тоді валідація результатів неформальної освіти дорослих передбачає ідентифікацію, оцінку і визнання різноманітних знань, умінь і навичок, які доросла людина набуває в процесі життєдіяльності: освіти, праці, дозвіллі. Підкреслимо, що існує взаємозв'язок між валідацією результатів неформальної і формальної освіти дорослих (Дод.Н).

У США, говорячи про валідації результатів неформальної освіти дорослих, частіше використовується терміни: RPL (The recognition of prior learning) – визнання результатів попереднього навчання, набутих у неформальному і інформальному контексті (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) [203; 332].

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 [203].

У 1971 році Комісія Карнегі у своєму звіті «Менше часу, більше варіантів» називала неформальну освіту (неінституційну) великою цінністю для освіти дорослої людини та рекомендувала, по-перше, створити умов 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 послідує 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 прагнуть набуті певні кваліфікації і стати конкурентоспроможними на ринку праці тощо [230].

З 1974 році 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 вигляді 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 року допомагала колишнім військовослужбовцям набувати освіту і сьогодні надає послуги щодо визнання результатів неформальної освіти і переведення їх у академічні кредити навчальних програм коледжів [384].

На думку Е. Мічелсона, валідація результатів неформальної освіти дорослих дозволяє задіяти особистісний і професійний досвід людини як у процес навчання дорослої людини, так й для кар'єрного зростання [343]. Наприклад, кожен американський студент повинен засвоїти 124 академічні кредити для того, щоб набуті ступень бакалавра. Один академічний кредит відповідає 15 навчальним годинам. У більшості коледжів максимум годин, які можуть зарахувати через RPL складає 30 кредитів [90]. 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 [440].

Оскільки у Сполучених Штатах Америки 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 коледжу, у неформальних програмах навчання тощо [146].

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) [190].

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 неперервну освіту штату Колорадо наголошує та тому, що «освіта впродовж життя поряд з професійним і особистісним розвитком людини, повинна передбачати визнання попереднього навчання і професійного досвіду з метою його трансферу в академічний кредит навчальної програми закладу» [323].

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 у в академічний кредит.

Доречною є думка дослідників щодо факторів, які визначають ефективність процесу валідації результатів неформальної освіти дорослих. Поряд з фактором законодавчої підтримки ініціатив, важливим вбачаються такі як: партнерство і консультивання; 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 [229]. У Додатках Н, П1, П2, П3 запропоновані інструменти для оцінки ефективності процесу валідації результатів неформальної освіти.

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: консультивання, 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 [438].

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) [196; 220] є гнучкою модульною системою, що орієнтована на кінцевий результат і відкрита для всіх форм і місць проведення навчання. Особливо важливою вона є для ринка 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 розширеної 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 відповідності академічному кредиту у конкретному навчальному закладі (коледжі). [332].

Програма CLEP (College Level Examination Program). Програма CLEP дає можливість продемонструвати відповідність освітніх досягнень дорослої людини рівню коледжу завдяки допуску до іспиту. Майже 2900 американських коледжів надають можливість пройти тест CLEP. Успішне проходження тесту дозволяє скоротити термін навчання у коледжі чи підтвердити відповідні компетентності для ринка 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 якої той, хто проходить валідацію може продемонструвати глибину своїх знань, підготовки, наявність комунікаційних і соціальних навичок тощо; так званні, заявні методи, в основі яких лежить самооцінка кандидатами своїх професійних і особистісних 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, яке дозволяє змодельовати ситуацію, що наближена до реальної для вияву кандидатом реальних компетенцій; портфоліо - портфель індивідуальних освітніх досягнень [9; 324].

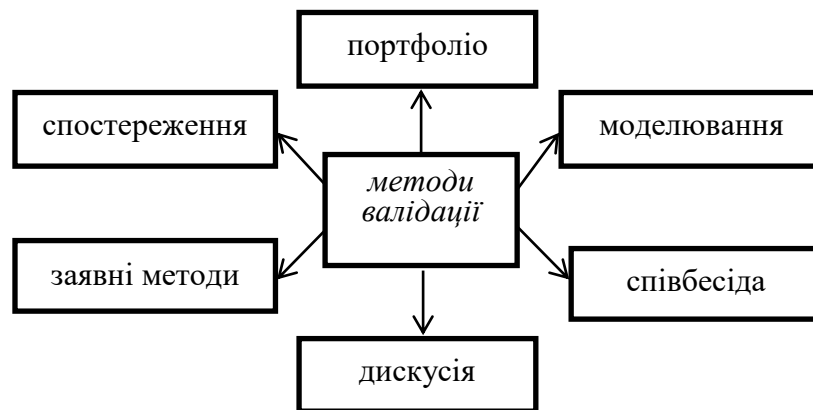


Рис. 3.1. Методи валідації результатів неформальної освіти дорослих у США

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 [64].

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), б) 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) [55].

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, вірши, проекти тощо [158].

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 [9; 343].

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 [372].

Валідація результатів неформальної освіти дорослих є досить складним і відповідальним процесом як для того дорослого, який є його безпосереднім учасником, так й для коледжу, університету та організацій, які створюють умови і визначають критерії оцінки. Тому, на думку Е. Мічелсон, є надзвичайно важливим дотримуватися принципів валідації результатів неформальної освіти [343].

Наші розвідки показують, що розробці принципів валідації результатів неформальної освіти приділяється велика увага як у Європі, так й США. Більш обґрунтованим і доцільним виявляється об'єднання їх у шість блоків: цілі валідації, які можуть бути як формативними (підтримка процесу навчання, якій продовжується), так й 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 [14; 199].

У відповідності з означеними принципами в 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 набути як в 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 не згоди кандидата з результатами валідації [216; 332].

Отже, вдосконалення процедури валідації результатів неформальної освіти дорослих у США є одним з ключових напрямків розвитку неформальної освіти дорослих у США. 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 США здійснюється у таких аспектах: валідація результатів навчання, які отримані як в процесі формального, так й 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 характеристики США як країні рівних можливостей, демократії, справедливості і свободи.

3.2. Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні: можливість екстраполяції американського досвіду у вітчизняний освітній простір

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, її інтеграційні устремління зумовлюють необхідність реформування системи освіти, визнаючи її ключовим інструментом суспільних змін. Освіта дорослих є важливим компонентом вітчизняної системи освіти, імперативом науково-технічного прогресу [15], засобом подолання світової економічної кризи, кризи компетентності.

Наші розвідки свідчать, що Україна має давні традиції розвитку освіти дорослих. На думку Л. Сігаєвою, перше усвідомлення важливості освіти дорослих розпочалося в епоху просвітництва (XVIII століття), з розвитком ідей гуманістичної філософії про важливість саморозвитку людини [96]. У другій половині XIX століття гостро постала проблема грамотності і, перш за все, грамотності дорослої людини. Це спонукало до відкриття недільних шкіл для дорослих. Перша така школа запрацювала у Києві у 1859 році. Її засновником і ідейним натхненником став М.І. Пирогов. Через рік було відкрито 65 недільних шкіл, зокрема, у Харкові, Полтаві, Ніжині, Чернігові, Одесі [17].

Недільна школа для дорослих стала не тільки місцем набуття грамотності, але й у ній створювалися умови для розвитку демократичного руху, свідомості, збереження національних культурних цінностей. Тому їх закриття всіх недільних шкіл у 1862 році, а також народних читалень та заборона публічних лекторіїв стало суттєвим ударом по освіті дорослих, по формуванню демократичних поглядів людей на життя, розвиток країни. Тільки у 1871 було дозволено відкривати при училищах недільні курси для дорослих, а у 1896 році

був організовано відділ недільних шкіл, який очолила Х.Д. Алчевська. Вона була керівником харківської недільної школи, в якій всіляко підтримувалися інноваційні ідеї у навчанні, розроблялися навчальні програми, методичні рекомендації. Під редакцією Х.Д. Алчевської було надруковано посібник «Книга дорослих», яка стала настільною книгою для багатьох викладачів і не тільки тих, хто працює з дорослими [94].

Подальша розбудова освіти дорослих наприкінці XIX - початку XX мала демократичне спрямування: відкривалися вечірні, недільні школи для дорослих, гуртки, безкоштовні бібліотеки; запрацювало Лекційне бюро, яке опікувалося проведенням публічних лекцій; з'явилися комітети грамотності. За результатами наукових досліджень Є. М. Мединського, можна виокремити п'ять типів шкіл для дорослих, які функціонували на початку XX століття, а саме: школи грамоти для дорослих, зокрема, недільні і вечірні школи, навчання в яких було спрямовано на подолання неграмотності; повторювально-додаткові загальноосвітні курси. Тривалість навчання на курсах складала три роки. Їх основною метою було надати середню освіту тим, хто не отримав її вчасно. Зміст навчання відповідав змісту навчання гімназій і реальних училищ; професійні (спеціальні) курси. Тривалість навчання – 2 тижня – 1 рік. Їх метою було навчати дорослу людину певному ремеслу; додаткові школи - тривалість навчання – 3 роки. Їх метою було надати додаткові знання людям з початковим рівнем освіти, які поєднували навчання у школі з роботою. Зазвичай такі школи працювали у сільській місцевості; народний університет - тривалість навчання – до року. Його мета – розширення світогляду, розвиток критичного мислення, доступність наукових знань для всіх бажаючих [65, с. 19].

Усі зазначені інституції дорослих відрізнялися доступністю, безкоштовністю, орієнтованістю навчального процесу на того, хто навчається.

Наші розвідки переконують, що більш системний розвиток теорії і практики освіти дорослих у нашій країні розпочався після 1917 року, коли всі сили було кинуте на боротьбу з неписьменністю, у якій «школа для дорослих

повинна була зайняти своє місце у народній освіті навчання» [74, с. 43]. Було створено Інститут позашкільної освіти, який опікувався як підготовкою вчителів, так й науково-дослідницькою роботою щодо проблем освіти дорослих, які висвітлювалися на сторінках новоствореного журналу «Позашкільна освіта».

У державній політиці 20-років ХХ століття боротьба з неграмотністю стала одним з її пріоритетних напрямів, тому здійснювалася широка державна допомога освіті дорослих, культурному розвитку народу, розпочалася її інституціоналізація. Зазначимо, що одним із перших декретів радянського уряду був декрет «Про ліквідацію неписьменності серед населення» (1919 р.), за яким кожен громадянин країни віком від 8 до 50 років повинен був навчатися грамоті. Основна відповідальність за виконання положень декрету була покладена на новостворене добровільне товариство «Геть неписьменність» (1923), з гаслом - «Письменний! Ти повинен навчити неписьменного». Товариство організовувало конференції, з'їзди, семінари з проблем освіти дорослих, готувало культармійців – активістів з лікнепу, відкривала центри ліквідації неписьменності [63, с. 41]. Проте поступово освіта дорослих почала замінюватися політосвітою. Її почали розглядати як політико-освітню діяльність, а метою навчальних закладів, що займалися освітою дорослих стало не тільки навчання грамоті, а й здійснення політичного виховання. Система освіти дорослих поєднувала такі заклади: лікнеп, школа малописьменних, школа письменних підвищеного типу. Причому школи письменних підвищеного типу нагадували радпартшколи і робітфаки, у яких політичній освіті приділялася головна увага [17].

Аналіз наукових джерел переконує, що розвиток освіти дорослих у післявоєнні роки зумовлювався політичними і економічними реаліями 50-х років ХХ століття, загальними цілями, що стояли перед освітою: відродження народної освіти, відновлення і будівництво закладів освіти, боротьба з неграмотністю дорослого населення. Тому основною функцією освіти дорослих стає компенсаторна, що спрямовувала на компенсування недоліків в освіті. Водночас важливою залишалася адаптаційна функція, яка активізувала

підготовку фахівців для різних галузей економіки. Проте політично-освітня функція освіти дорослих залишалася однією з провідних. Відбувалося активне формування мережі навчальних закладів і різних форм навчання дорослих: вечірні школи і гуртки грамоти; курси підвищення кваліфікації, на яких багато часу приділялося вивченню основ марксизму-ленінізму; річні курси з основ марксизму-ленінізму, а також з політекономії чи філософії тощо [96].

Вважаємо, що суттєве значення для розвитку неформальної освіти дорослих мала постанова «Орієнтовне положення про народні університети», у якому акцентувалося на значенні освіти дорослих у підняття культурного рівня радянської людини і ролі народних університетів, зазначалося, що місією народних університетів є активізація діяльності клубів, бібліотек, музеїв та інших закладів культури шляхом проведення лекторіїв, цікавих зустрічей з видатними радянськими людьми, конференцій тощо.

На нашу думку, народні університети відігравали важливу просвітницьку роль. Існувала досить широка мережа народних університетів: якщо у 1961 році їх кількість складала 6357, а їх слухачами було 1 млн.598 тис. дорослих, то у 1977 вже функціонувало 40297 народних університетів, які відвідувало майже 11 млн. людей [96, с. 250]. Їх перевагами були загальнодоступність і безкоштовність навчання, демократичність в управлінні і спілкуванні, врахування освітніх потреб слухачів різного віку. Деякі з них можна було б назвати, за аналогією з сучасною назвою, університетом третього віку, оскільки багато людей пенсійного віку їх відвідувало. Проте, на жаль, поступово посилювалося ідеологічна спрямованість їх діяльності, а у 90-х роках народні університети припинили своє існування, створивши вакуум, який тривалий час важко було заповнити.

Наші розвідки свідчать, що розвиток ринкової економіки у 90-тих роках ХХ століття став справжнім іспитом для багатьох людей, що пов'язано було з втратою роботи за спеціальністю, непотрібність на ринку праці, розгубленість і нерозуміння того, що отримана колись освіта не відповідає вимогам ринку праці

тощо. Система освіти дорослих була повністю зруйнована. Необхідно було шукати нові шляхи її відтворення відповідно до соціально-економічних змін, які відбувалися у суспільстві.

На початку 90-х років ХХ століття починають активно з'являтися на ринку освітніх послуг провайдери, які пропонували різноманітні курси, тренінги, семінари, що спрямовувалися як на професійний, так й особистісний розвиток дорослої людини. Проте їх функціонування носило стихійний характер і часто відрізнялося сумнівним змістом.

Проведений аналіз наукових джерел показує, що 90-тим рокам ХХ століття властиві такі тенденції щодо розвитку освіти дорослих: збереження і прилаштування закладів підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, які з'явилися за радянські часи, до нових реалій життя; поява центрів, підрозділів у вищих навчальних закладах, які пропонували освітні послуги дорослим на комерційній основі; різке скорочення просвітницької діяльності; поява недержавних (приватних і громадських) закладів і організацій, які пропонують різнопланові освітні програми для дорослих [28].

На законодавчому рівні у Законі «Про освіту» (1991), до освіти дорослих відносилось тільки два напрями: післядипломна освіта і самоосвіта, що тільки ускладнювало і без того складну ситуацію в освіті дорослих [34].

Зазначимо, що в Україні до тепер не прийнятий Закон про освіту дорослих, хоча у 2004 році була здійснена така спроба. На жаль, ініціатива не знайшла підтримки у депутатів Верховної Ради і робота над ним була призупинена. Проте педагогічна спільнота робить все для того, щоб створити умови для усвідомлення необхідності прийняття такого Закону. Першим кроком до цього можна вважати розробку Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Концепції розвитку освіти дорослих (2011) [44].

У форматі нашого дослідження вважаємо за потрібне звернутися до діяльності Товариства «Знання» України - однієї з громадських науково-просвітницьких організацій, яка розпочала своє існування у 1948 році як

Товариство по розповсюдженню політичних і наукових знань, і донині має суттєвий вплив на розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. З 1999 року президентом Товариства «Знання» України є академік НАПН України Василь Григорович Кремень. Сьогодні Товариство «Знання» України працює над створенням інформаційної бази знань, а у планах – розбудова корпоративної інформаційної мережі [124].

На розвиток неформальної освіти дорослих в Україні має діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько- державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.). За його підтримки в Україні, починаючи з 2000 року проводяться щорічні Міжнародні тижні освіти дорослих, які спрямовані на популяризацію неформальної освіти дорослих, освіти впродовж життя.

Необхідно виділити той факт, що в Україні перша народна Вища школа на була відкрита в 1959 році у Севастополі. Сьогодні ВНШ працюють діють у Києві, Кіровограді, Львові, Кременчуці, Дніпропетровську, Полтаві, Харкові та інших містах, пропонуючи освітні послуги дорослим різного віку. Основою роботи таких шкіл є добровільність, активність, демократія. Зміст навчання ВНШ базується на інтересах, потребах дорослих слухачів. Нам вивчають мистецтво і спів, краєзнавство і історію, мови і літературу, комп'ютер і методики оздоровлення тощо. Найбільш важливою цінністю ВНШ є доброзичлива атмосфера, взаємодопомога і взаємоповага.

Цікавою і корисною подією у розвитку неформальної освіти дорослих в Україні стало проведення у 2011 р. Третього форуму Вищих Народних шкіл Росії і України у Кіровоградському інституті розвитку людини. Його основною ідеєю стала «навчання впродовж життя без будь-яких обмежень».

Ще однією формою неформальної освіти дорослих, яка застосовується в Україні є навчальні гуртки. Зауважимо, що навчальні гуртки є візитною картою шведської системи неформальної освіти дорослих. Їх засновником, «батьком навчальних гуртків для дорослих» вважають шведського педагога і вченого

О. Ольсона, який у 1902 році відкрив набір слухачів до першого навчального гуртка. З тих пір навчальні гуртки як форма неформальної освіти дорослих широко використовується у світовому освітньому просторі. Тематика навчальних гуртків визначається самими дорослими на основі власних інтересів і освітніх потреб. Наприклад, завдячуючи проєктові Полтавського обласного осередку Ліги соціальних працівників України «Навчальний гурток для дорослих – освіта для всіх», дорослі українці долучилися до роботи у навчальних гуртках «Світ у об'єктиві фотокамери», «Історія пишеться людьми», «Документальне кіно: особливий формат», «Літературний Кабінет», «Іпотерапія» та ін.

Важливим здобутком України у розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, дорослих пенсійного віку, є відкриття і функціонування Університетів третього віку. Перший Університет третього віку, був відкрито в місті Ковелі на Волині, на базі Ковельського територіального центру соціально-побутової реабілітації. Навчатися в університеті можна в залежності від бажання і інтересів. Сьогодні в Україні, за даними Міністерства соціальної політики, працює понад 300 Університетів третього віку, зокрема, у Києві, Харкові, Львові, Тернополі, Миколаєві, Житомирі, Шостки, Черкасах, Умані, Сумах, Кіровограді та інших містах України Більш ніж 25 тисяч людей похилого віку із задоволенням навчалися в університетах третього віку. Наприклад, Київський університет третього віку має сім факультетів: психології, права, хорового співу, здорового способу життя, літературно-художній факультет. Його слухачі не тільки залучаються у різні форми навчання безпосередньо у навчальному закладі (лекції, дебати, диспути, перегляд кінофільмів тощо), але й виїжджають на екскурсії, відвідують театри, виставки, концерти, навіть організували театр «Ретро-бабусі» і аматорський колектив «Кияночки передусім!» [128]. Програма Університету третього подано у Дод. М-4.

На нашу думку, Університет третього віку, Вищу народну школу, навчальний гурток можна вважати специфічними складовими вітчизняної

системи неформальної освіти дорослих, і прикладом впровадження кращих ідей світового досвіду розвитку освіти дорослих.

Об'єктивний погляд на ситуацію, що склалася у вітчизняній неформальній освіті дорослих дає право стверджувати, що визначальне значення на розвиток теорії і практики освіти дорослих має Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, у якому було створено відділ андрагогіки (2007 р.). Його очолила доктор педагогічних наук, професор Л.Б. Лук'янова – автор Концепції розвитку освіти дорослих. Було започатковано видання науково-методичного щорічника «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи». На початку 2015 року створено відділ зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих, у якому планується проводити ґрунтовні порівняльно-педагогічні дослідження з проблем освіти дорослих. Свій внесок у розвиток освіти дорослих в Україні робить й ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», якій є членом Європейської асоціації освіти дорослих.

Зактуалізуємо на тому, що, зазвичай, провайдерами неформальної освіти дорослих є: державні структури, які опікуються підвищенням кваліфікації; бізнесові структури, які підтримують і створюють умови для професійного розвитку своїх працівників; громадські організації, які працюють на грантовій підтримки чи на іншій основі [204].

Наші розвідки показують, що всі ці провайдери присутні на ринку освітніх послуг в Україні і є приклади їх успішної роботи. Наприклад, досвід компанії «Систем Капітал Менеджмент», яка у 2011 році запропонувала проект щодо розробки професійних стандартів «Паспорт професій». Її партнерами стали Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України, Британська рада, Конфедерація роботодавців України і Аналітичний центр «БЕСТ». Розробка паспортів професій дозволить, по-перше, усунути проблеми між запитом і пропозицією спеціалістів на ринку праці, по-друге, дозволить здійснювати процедуру валідації результатів неформальної освіти дорослих [71].

Громадські організації в Україні ще неповністю реалізують свої можливості щодо розвитку неформальної освіти дорослих. Хоча певні успішні проекти вже існують. Прикладом може слугувати проект «Думати демократично. Права людини у навчальних програмах», ініціаторами якого стали БФ «Резонанс» (Львів) і Громадсько-просвітницьке товариство «Едукатор» (с. Ломжі, Польща). В межах проекту аналізувалися навчальні програми з точки зору проблеми прав людини [71].

Педагогічна спільнота багато сподівань покладає на багаторічну співпрацю з Інститутом з Міжнародного співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (DVV International), який співпрацює більш ніж з 1000 вищими народними школами і народними університетами у 40 країнах світу. За підтримкою Представництва DVV International в Україні реалізуються багато проектів у неформальній освіті дорослих, зокрема, «Розвиток мережі сільських центрів освіти дорослих в Сколівському районі», «Розширення мережі послуг центру ОВ «Логос», «Методологічна платформа андрагогіки – практиків», «Підтримка вразливих груп населення у Західній Україні в період кризи», «Професійна освіта і ресоціалізація засуджених», Навчання для дорослих: «Твоє здоров'я – в твоїх руках» та ін. [87].

Отже, якщо основною метою розвитку вітчизняної неформальної освіти дорослих до 1917 року було просвітництво і боротьба з неграмотністю дорослого населення, то після революції 1917 року, все ще пріоритетною метою залишалося подолання неграмотності, водночас інтенсивно відбувалася інституціоналізація і ідеологізація освіти дорослих, до компенсаторної функції освіти дорослих додалася політико-освітня функція, яка з часом стала домінуючою. Тільки у 90-х роках ХХ століття поступове приходять усвідомлення і створюються передумови для виконання неформальною освітою дорослих свого основного призначення – забезпечення професійного і особистісного розвитку дорослої людини впродовж життя, у відповідності до потреб самої людини, економіки, суспільства. Проте на сучасному етапі

розвитку неформальної освіти дорослих в Україні існує багато проблем і запитань, відповіді на більш з них можна знайти аналізуючи, систематизуючи і адаптуючи досвід країн, які мають певні досягнення у розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, США.

Узагальнення організаційно-педагогічних засад розвитку неформальної освіти дорослих у США дозволило виокремити позитивні ідеї американського досвіду та обґрунтувати рекомендації щодо їх творчого використання у модернізації системи освіти дорослих України.

На загальнодержавному рівні: розробити законодавчо-нормативну базу неформальної освіти дорослих відповідно до прогностичних потреб української держави, а також світових тенденцій її розвитку; розробити Закон «Про освіту дорослих»; створити відповідні структури у Міністерстві освіти і науки; розробити цілісну національну стратегію розвитку неформальної освіти дорослих; визначити механізми її фінансової підтримки в державному та недержавному секторах; забезпечити підтримку науково-педагогічних досліджень з проблем неформальної освіти дорослих; розробити процедури валідації результатів неформальної освіти дорослих; організувати підготовку педагогічних кадрів для системи неформальної освіти дорослих; сприяти співпраці освітніх політиків, теоретиків і практиків з міжнародними організаціями у контексті виконання як міжнародних проектів, так й двосторонніх угод і проектів у галузі неформальної освіти дорослих.

На регіональному рівні і на рівні місцевих громад: забезпечити розвиток соціального партнерства; розробляти регіональні програми і проекти, що спрямовані на «навчання демократії», формування активної громадськості; забезпечити створення, розширення, удосконалення мережі навчальних закладів, організацій та інших провайдерів, що реалізують програми неформальної освіти дорослих; сприяти створенню місцевих осередків освіти дорослих, громадських організацій; проводити заходи, що спрямовані на пропаганду ідей неформальної освіти дорослих, самовдосконалення людини впродовж життя, розвитку

«громади, що навчається»; створити консультаційні центри для розширення доступу дорослих до інформації про можливості неформальної освіти дорослих, особливо дорослим з обмеженими можливостями.

На рівні провайдерів: розробляти і постійно оновлювати зміст навчальних планів та програм у відповідності до освітніх потреб дорослих, забезпечення їх різноманітності, варіативності, гнучкості, практичної спрямованості; надавати перевагу моделям самоспрямованого емпіричного, трансформаційного навчання; посилювати персоналізацію освітніх траєкторій дорослих учнів; впроваджувати інноваційні технології навчання, у тому числі дистанційного навчання; започаткувати випуск журналу «Андрагогіка»; підвищити вимогливість до професіоналізму педагогічного персоналу.

Висновки до розділу 3

Розвиток неформальної освіти дорослих у США має випереджальний характер. Це дозволяє виявити перспективні напрямки її розвитку, серед яких: валідація результатів неформальної освіти, підготовка педагогічного персоналу для системи неформальної освіти дорослих, визначення потенційних можливостей неформальної освіти дорослих для активного громадянства.

Аналіз американської практики валідації результатів неформальної освіти дорослих дозволив визначити основні методи її здійснення, а саме: тестування, експертиза, екзамен (зазвичай через заклади формальної освіти); заявні методи, в основі яких лежить самооцінка і критична рефлексія; портфоліо - портфель індивідуальних освітніх досягнень; спостереження, за яке дозволяє впевнитися у сформованості компетентностей при виконанні певних практичних завдань; моделювання ситуації, коли кандидат опиняється у спеціально створених ситуаціях, що наближена до реального вияву його реальних компетенцій; дискусія, за допомогою якої той, хто проходить валідацію може продемонструвати глибину своїх знань, підготовки, наявність комунікаційних і

соціальних навичок тощо; співбесіда, яка проводиться тоді, коли необхідна суб'єктивна оцінка.

Показано, що підготовка андрагогів в США здійснюється з 20-х років ХХ століття. Її основною метою є формування андрагогічних компетентностей та стимулювання особистісного розвитку фахівця-андрагога. Підготовка педагогів для дорослих у США відрізняється гнучкістю як форм, так й тривалості навчання; відкритістю і варіативністю, практикоорієнтованістю і міждисциплінарністю навчальних програм; її підґрунтям слугує концепція «рефлексуючого практика», що забезпечує взаємозв'язок теорії і практики.

Встановлено, що неформальна освіта дорослих у США має великі потенційні можливості для формуванню активного громадянства і переведення його на рівень звички, моделі поведінки. Водночас неформальна освіта дорослих може стати тим механізмом, який забезпечить гармонію в суспільстві і допоможе встановленню довіри між громадянами і владою. Основою активного громадянства є активна участь у громадському житті. Неформальна освіта дорослих для активного громадянства спрямовується на вирішення різноманітних проблем, зокрема, прав і обов'язків громадян, формування демократичних цінностей, відносин між людиною та громадою тощо.

Визначено, що основною метою розвитку вітчизняної неформальної освіти дорослих до 1917 року було просвітництво і боротьба з неграмотністю дорослого населення, то після революції 1917 року, все ще пріоритетною метою залишалося подолання неграмотності, водночас інтенсивно відбувалася інституціоналізація і ідеологізація освіти дорослих, до компенсаторної функції освіти дорослих додалася політико-освітня функція, яка з часом стала домінуючою. Тільки у 90-х роках ХХ століття поступово приходить усвідомлення і створюються передумови для виконання неформальною освітою дорослих свого основного призначення – забезпечення професійного і особистісного розвитку дорослої людини впродовж життя, у відповідності до потреб самої людини, економіки, суспільства. Проте на сучасному етапі

розвитку неформальної освіти дорослих в Україні існує багато проблем. і запитань, відповіді на більш з них можна знайти аналізуючи, систематизуючи і адаптуючи досвід країн, які мають певні досягнення у розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, США.

Узагальнення організаційно-педагогічних засад розвитку неформальної освіти дорослих у США дозволило виокремити позитивні ідеї американського досвіду та обґрунтувати рекомендації щодо їх творчого використання у модернізації системи освіти дорослих України на загальнодержавному, регіональному, рівні місцевих громад, провайдерів.

ПІСЛЯМОВА

Здійснене порівняльно-педагогічне дослідження дало можливість зробити такі висновки:

Освіта дорослих як об'єкт дослідження становить значний інтерес, про що свідчить велика кількість наукових розвідок, систематизація яких дозволила виокремити основні аспекти розгляду проблеми: філософський, історико-педагогічний, психологічний, андрагогічний. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження вирізняється поліфункціональністю і багатоаспектністю. Поняття «неформальна освіта дорослих» витлумачене як соціокультурний феномен; соціально-педагогічна система; спеціально організована діяльність; процес, соціальний інститут.

Теоретичні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США вирізняються поліконцептуальністю, гармонійним поєднанням концепцій андрагогіки, освіти впродовж життя, суспільства знань; принципами її функціонування і розвитку є: принцип відкритості, масовості, демократизації, соціальної спрямованості, інтеграції, гнучкості, випереджувального розвитку.

Простеження генези неформальної освіти дорослих у США дозволило виокремити етапи розвитку неформальної освіти дорослих: структурно-

організаційний (1924–1945) – виокремлення освіти дорослих у самостійну галузь; реформістський (1946–1966) – інтенсивне формування законодавчо-правової бази освіти дорослих, масовізація; інституціональний (1967–1990) – концептуальне оформлення неформальної освіти як складової системи неперервної освіти, подальше створення законодавчої бази, диверсифікація структури; конструктивний (199–2000) – розширення соціальних цілей, акцентування на проблемах грамотності, попередження соціальної маргінальності; впроваджувальний (2001–початок XXI століття) – зосередження уваги на формуванні активної громадськості, взаємодоповнення формальної і неформальної освіти дорослих, пошук механізмів валідації результатів неформальної освіти дорослих, диверсифікація структури.

Американська неформальна освіта дорослих пройшла тривалий шлях історичного розвитку і продовжує постійно й динамічно розвиватися. Визначальними тенденціями розвитку неформальної освіти дорослих є: зростання суспільної значущості неформальної освіти дорослих; відповідність соціокультурним змінам та потребами дорослої людини; диверсифікація, що стосується як структури, так і змісту, форм і методів навчання.

Поштовхом розвитку неформальної освіти дорослих у США стали Закон «Про освіту дорослих» (1966) і Закон «Про неперервну освіту» (1976), а подальший перебіг реформування неформальної освіти дорослих пов'язаний із постійним оновленням законодавчої бази; посиленням децентралізаційних виявів і використанням моделі «знизу вгору» та демократичної моделі для розробки і реалізації освітньої політики; акцентуванням на її прозорості, розширенні соціального партнерства.

Основоположними підходами до формування структурних засад неформальної освіти дорослих є: системно-прогностичний підхід, який розглядаючи неформальну освіту дорослих як складову системи освіти, дозволяє вибудувати її автономну структуру у відповідності до власних цілей дорослої людини; і принципи: вертикальної диверсифікації, орієнтації на потреби і

інтереси дорослих, громади і суспільства, гнучкість, динамічність, відкритість, багатофункціональність.

Неформальна освіта дорослих включає такі складові: базова освіта дорослих, освіта для професійного розвитку, освіта для особистісного розвитку, спеціалізована освіта дорослих і освіта для розвитку громадянського суспільства, кожна з яких вирізняється складною, розгалуженою структурою. Встановлено, що означені особливості структури неформальної освіти дорослих зумовлюють її диверсифікований характер та спричиняють появу значної кількості провайдерів, які уможливають її динамічність і мобільність.

Змістовими засадами неформальної освіти дорослих США є: розуміння курикулуму як цілісного процесу взаємодії викладача та дорослого учня через зміст освіти, як рух від цілей освіти до її результатів; пріоритетність моделі інтегрованого курикулуму; безпосередня участь дорослих учнів у розробці, реалізації й оцінюванні навчальних планів і програм; використання емпіричного підходу до розробки навчальних програм; постійне їх оновлення. Основними принципами формування змісту неформальної освіти є такі: міждисциплінарності, інтегративного узгодження, акумуляції досвіду як джерела знань, активної суб'єктності, персоналізованості, розвивально-творчої та практичної спрямованості, ситуативної зумовленості, проблемності – тісно пов'язані і взаємозумовлені між собою. Характерними особливостями навчальних програм є їх диверситивність, контекстність, клієнто-орієнтованість, практико-орієнтованість, міждисциплінарність, модульність, адаптивність.

В основу процесуальних засад неформальної освіти дорослих у США покладено теорії і моделі емпіричного, трансформаційного і самоспрямованого навчання; поєднання особистісно-орієнтованого, андрагогічного і діяльнісного підходів, принципи навчання (інтерактивності, орієнтації на досвід того, хто навчається, активної суб'єктності, рефлексивності, інноваційності, співробітництва, демократичності, варіативності, персоналізованості). Перевага надається інтерактивним технологіям і технологіям створення особистісно

орієнтованих ситуацій, сутнісною характеристикою яких є поєднання життєвого контексту, діалогічності, рольової співпраці і взаємодії суб'єктів навчання; поширення дистанційних технологій навчання.

У практичному досвіді організації неформальної освіти у США навчання поряд із традиційними формами й методами навчання активно застосовують нетрадиційні (навчальний гурток, «мозкова атака», коучінг, навчання в малих групах, сторітеллінг, баддінг, метод наративу, фішбоут, метод симуляції та ін.), створюючи умови для проактивності дорослої людини, формування критичного мислення, використання творчого підходу в навчанні.

Перспективними напрямками розвитку неформальної освіти дорослих у США є:

- валідація результатів неформальної освіти дорослих, що розглядається як інструмент політики «освіти шириною в життя», як механізм залучення особистісного і професійного досвіду людини у процес подальшого навчання, її кар'єрного зростання. Встановлено, що специфічною особливістю валідації є можливість трансферу її результатів у академічні кредити; децентралізація у розробці валідаційних процедур; різноманітність методів валідації (тестування, експертиза, екзамен, портфоліо, декларативні методи, спостереження, моделювання ситуацій, співбесіда);

- підготовка фахівців-андрагогів, мета якої – формування андрагогічних компетентностей та стимулювання особистісного розвитку фахівця-андрагога. Підготовка андрагогів відрізняється різноманітністю форм, видів, рівнів освіти; відкритістю, варіативністю, практико-орієнтованістю, міждисциплінарністю навчальних програм; її підґрунтям слугує концепція «рефлексуючого практика»;

- розвиток активного громадянства. Показано, що неформальна освіта дорослих має суттєві соціальні і педагогічні потенційні можливості для розвитку активного громадянства, які можуть бути реалізовані через навчання демократії, навчання громади, навчання через служіння суспільству, базуючись

на принципах добровільності, ініціативності, взаємоповазі, взаєморозумінні, готовності до змін, до колективних дій у громаді.

Узагальнення американського досвіду щодо організаційно-педагогічних засад розвитку неформальної освіти дорослих дало підстави для виокремлення прогресивних ідей американського досвіду та обґрунтування рекомендацій щодо їх творчого використання в реформуванні освіти дорослих України на таких рівнях: загальнодержавному, регіональному, місцевих громад та провайдерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П. Організоване суспільство: Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / Віктор Андрущенко. – К.: ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2006. — 502 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку / В. П.Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 5–9.
3. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов.– Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
4. Беюл И. О. Образование взрослых в США: (История и современное состояние: автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики») / И.О. Беюл. – М, 1981. – 18 с.
5. Бирюкова И. К. Неформальное образование как неотъемлемый компонент системы образования /И. К. Бирюкова //Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (6). – С. 25–27.

6. Бирюкова Н. А. Основные этапы развития американской системы образования взрослых в XX веке / Н.А.Бирюкова // Казан. пед. журнал. – 2009. – № 1. – С . 119–125.

7. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика : [монографія] /за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.

7. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 /Бідюк Наталя Михайлівна. – Київ, 2010. – 544 с.

8. Бідюк Н.М. Теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих у США //Педагогічні науки. – 2014. – Вип.15. – С. 8 –12.

9. Борисова М.В. Розвиток освіти дорослих у Канаді : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисова Марина Вікторівна – Горлівка, 2012. – 252 с.

10. Бугаєвська Г. В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема / Г. В. Бугаєвська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22(257). – Ч. VII. – С. 73–79.

11. Букина Н. Н. Неформальное образование как фактор преодоления негативных социальных явлений / Н. Н. Букина // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 42–47.

12. Буш Дж. Новый век станет веком свободы: Избранные речи 2001–2005 гг. / Рук. В. Игнатенко. – М.: ИТАР-ТАСС, 2005. – 21 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст]: 250 000 слів і словосполучень/ уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. –К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

14. Веремейчик Г. Общие европейские принципы признания (валидации) неформального и информального обучения /Галина Веремейчик //Адукатор. – 2008. – № 2(14). – С. 22–25.

15. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С.Г. Вершловский //Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 16–21.

16. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 155 с.

17. Вовк Л.П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.) : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна. – К., 1995. – 451 с.

18. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) /Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

19. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 419 с.

20. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

21. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горук Наталія Михайлівна. – Дрогобич, 2011. – 213 с.

22. Горук Н. Навчання демократії в неформальній освіті для дорослих у США і Канаді / Наталія Горук //Вісн. Львівського ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 131–136.

23. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / Т.М. Десятов – К.: «АртЕк», 2005. – 472 с.

24. Дернова М.Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / М.Г. Дернова //Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 52– 65.

25. Джеймс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут [Електронний ресурс]/Вільям Джеймс. – 579 с. – Режим доступу : <http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>.

26. Дьюи Дж. Демократия и образование /Дж. Дьюи; [пер. с англ.].–М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

27. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / авт.-сост. : О. В. Дехтяренко [и др.] ; под ред. Э. М. Калицкого ; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. – Минск : РИПО, 2011. – 140 с.

28. Европейское образование взрослых за пределами ЕС. – [пер. с англ. Ольги Вербовой].–Мн.: ПроPILEI, 2010. – 214 с.

29. Егоров Г. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / Г. Егоров, Т. Меланина. – М.: Изд-во ПСТГУБ, 2013. –113 с.

30. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

31. Жукова Л.В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США) : автореф. дис. ... канд. социол. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Л. В. Жукова. – Ростов-на-Дону, 1994. –20 с.

32. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в історії американської школи : монографія / В. М. Жуковський. – Острог, 2002. – 428 с.

33. Заболотна О. А. Культурно-історичні відмінності американського і українського стилів соціалізації / О. А. Заболотна // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 51–61.

34. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34, ст. 451. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/>

35. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122–127.

36. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Сергей Иванович Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

37. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні /І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–13.

38. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей / С. Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 121–129.
39. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
40. Кондаков М. И. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / М. И. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158–164.
41. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
42. Коменский Я.А. Великая дидактика. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Пампедия / Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
43. Кондорсе Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого раз ума / Ж.А. Кондорсе. – М. : ГСЭИ, 1936. – 258 с.
44. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
45. Королева Е.Г. Социально-педагогические проблемы диверсификации образования взрослых / Е.Г. Королева. – 2013. – № 2 (35). – С. 113-116.
46. Корсунов В. И. Актуальные вопросы on-line обучения: опыт высшей школы США // Вестник высшей школы (Almatmater). – 2011. – №2. – С. 68 – 72.
47. Кошманова Т.С. Педагогіка для громадянського суспільства / Т. С. Кошманова. – Львів: Львівський нац. ун-т, 2005. – 382 с.
48. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2.– С. 17–30.
49. Кудин В.А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / В.А. Кудин. – К.: ПП «ЭКМО», 2006. – 192 с.
50. Кукуев А.И. Развитие теории образования взрослых в США как предпосылка появления андрагогики /А.И. Кукуев // Актуальные проблемы

дополнительного профессионального образования на Юге России. – 2008. – № 3–4. – С. 9–14.

51. Кулюткин Ю. Н. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 184 с.

52. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс ; [пер. с англ.] – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.

53. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – [3-е изд.] – М.: ООО Изд-во АСТ, 2003. – 525 с.

54. Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования [Электронный ресурс]/ А.Ж. Кусжанова //CREDO NEW.– 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/263/54/>

55. Кэурулайнен Х. Электронное портфолио как инструмент оценки компетенций // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. –С.100–103.

56. Лавриченко Н.М. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталя Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.

57. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я.Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – С. 137–160.

58. Лещенко М.П. Європейський вимір і його значення для розвитку національних освітніх систем / М.П. Лещенко // Обдарована дитина. – 2008. – № 3. – С. 8–14.

59. Литовченко І.М. Розвиток теорії та практики освіти дорослих у педагогічній спадщині Малколма Ноулза (1913–1997 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Литовченко Ірина Миколаївна. – К., 2012. – 269 с.

60. Литовченко І. М. Витоки становлення освіти дорослих США / І. М. Литовченко // Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2011. – № 1. – С. 179–182.

61. Литовченко І. М. Корпоративна освіта у Сполучених Штатах америки: теорія і практика: монографія /за наук.ред. О.І. Огієнко. – К.: Видавець ФОП Сладкевич Б.А., 2017. – 400с
62. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 20–28.
63. Мандрік Я.І. Навчання дорослого населення в селах Радянської України на початку 30-рр. ХХст. /Я.І. Мандрік //Вісн. Харківської державної академії культури: зб. наук. пр. – 2000. – № 2. – С.40–44.
64. Марченко Г. В. Портфоліо як освітня технологія самостійної роботи майбутнього вчителя / Г. В. Марченко // Зб. наук. праць Військового інституту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – Вип. № 22. – С. 253–258.
65. Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – СПб.: Наука, 1913. – 249 с.
66. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 4–8.
67. Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом : концептуальный анализ : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Митина Анна Мееровна. – Волгоград, 2005. – 417 с.
68. Мілова О. Є. Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60 – 90-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Оксана Євгенівна Мілова. – Луганськ, 2009. – 22 с.
69. Модельная программа подготовки андрагогов : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Кошель [и др.]. – Минск : АПО, 2011. – 314 с.
70. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.158– 162.
71. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций: Исследование / под общей ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. :Фонд «Европа XXI, 2012. – 176 с.

72. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.

73. Ніколаї Г. Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень / Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 1999. – 106 с.

74. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : в 4-х т. / [В.И. Подобед.] – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – Т. I: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой, кн.1: История развития образования взрослых в России / под ред. Е.П. Тонконогой. – 2000. – 151 с.

75. Огієнко О. І. Андрагогічна модель навчання: американський контекст : монографія / О.І. Огієнко, І.М. Литовченко. – К.: Центр учб. літ-ри, 2014. – 234 с.

76. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – К., 2009. – 500 с.

77. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід як методологічна основа самоспрямованого навчання дорослої людини / О. І. Огієнко // Вища освіта України. – Дод. 4, т. 5: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. – К., 2010. – С. 218–225.

78. Огієнко О. І. Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях / О. І. Огієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. пр. Сер. Педагогіка і психологія – 2008. – Вип. 19, ч. 2. – С. 113–120.

79. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.: ВИПКРО, 1995. – 232 с.

80. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини в Україні / Н.Г.Протасова, Л.І. Паращенко, О.В. Овчарук та ін. – К.: Національна академія при Президентіві України, 2011. – 100 с.

81. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини та виклики для застосування європейських моделей навчання громадянству та правам людини для України. – 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу :<http://www.academia.edu/>

82. Практическая андрагогика: метод. Пособие: в 2-х кн. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых /под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003.– 406 с.

83. Подобед В. И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М.Д. Махлин – СПб: ИОВ РАО, 2000. – 120 с.

84. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.

85. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения / Дмитрий Иванович Писарев; сост. В. В. Большакова ; отв. ред. Э. И. Моносзон . – Москва : Педагогика, 1984 . – 368 с.

86. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики /В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8 – С.16 – 24.

87. Представництво німецької (неурядової) організації «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу :<http://www.dvv-international.org.ua/?q=node/37>

88. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомирського держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 13. – С. 16–18.

89. Радіонова І. О. Філософські конструкти навчального плану: американський варіант / І. О. Радіонова // Наук. записки Харківського військового ун-ту. Серія: Соціальна філософія, педагогіка, психологія. –2001. – Вип. ІХ. – С. 55–64.

90. Романовський О.О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ – ХХІ століття / О.О. Романовський, Ю.Ю. Романовська, О.О. Романовська. Книга 1.– Вінниця: Нова Книга, 2009. – 264 с.

91. Савиных Е. Г. Университет как центр образования взрослых в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савиных Елена Геннадьевна. – Йошкар-Ола, 2004. – 180 с.

92. Сбруева А. А. «Нація у небезпеці»: двадцять років американської освітньої реформи / А. А. Сбруева // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми, 2003. – С. 68 – 77.

93. Сбруева А.А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань /А.А. Сбруева. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2008. – 80 с.

94. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Світлана Сисоєва, Ірина Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

95. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С.О. Сисоєва– К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

96. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ–початок ХХІ століття) : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лариса Євгеніївна Сігаєва. – К, 2010 – 558 с.

97. Соколова А. С. «Консультирование для карьеры» как вид образования взрослых в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Соколова Александра Сергеевна. – М., 1998. – 232 с.

98. Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / Ірина Соколова. – Маріуполь-Д: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

99. Спесивцева Н. В. Развитие образования взрослых в библиотеках США: исторический аспект / Н. В. Спесивцева // Вестник ТГПУ. – 2013. – №1. – С. 111-114.

100. Супян В.Б. Наука и образование в США: главные приоритеты развития в «экономике знаний» / В. Б. Супян // США. Канада: экономика – политика – культура. – 2008. – № 6. – С. 23-34.

101. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська– К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

102. Теренко О.О. Тенденції розвитку вищої жіночої освіти у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01 /Олена Олексіївна Теренко. – Черкаси, 2014. – 20 с.

103. Терьохіна Н. О. Американський та європейський досвід організації навчання людей третього віку / Н. О. Терьохіна / Освіта впродовж життя: вимоги часу: зб. матеріалів ІV Всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога О. С. Дубинчук – К.: Едельвейс, 2012. – С. 257-260.

104. Терьохіна Н. О. Безперервна освіта: світовий досвід та українські перспективи / Н. О. Терьохіна // Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей: матеріали всеукр. наук-практ. конф. м. Суми, 13–14 листопада 2014. – Суми, 2014. – С. 43–47.

105. Терьохіна Н. О. Витоки становлення неформальної освіти дорослих у США (XVII-XVIII ст.) / Н. О. Терьохіна // Наука і освіта у глобалізованому світі: тенденції, сьогодення, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 жовтня 2013 р. м. Умань. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 2. – С.185–188.

106. Терьохіна Н. О. Історія Шатоквіанського руху в Америці / Н. О. Терьохіна // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 10 червня 2013 . – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 31–33.

107. Терьохіна Н. О. Навчальний гурток як форма неформальної освіти дорослих у США / Н. О. Терьохіна // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози: матеріали міжнар. наук. конф., м. Суми, 26-27 травня 2011.– Умань: ПП Жовтий, 2011. – Ч. 1. – С. 154–157.

108. Терьохіна Н. О. Народна освіта в США в кінці XIX століття / Н. О. Терьохіна // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріали міжнар. наук. конф., м. Умань, 26-27 квітня 2012. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – С. 203–205.

109. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих: американський досвід для України: метод. рек. / Наталія Терьохіна. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – 50 с.

110. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта в контексті неперервної освіти / Н. О. Терьохіна // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 5 червня 2014 / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Пед. думка, 2014. – С. 161–163.

111. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта в Україні: сучасні реалії / Н. О. Терьохіна // Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Суми, 11-12 березня 2013. – Суми, 2013. – С. 38–41.

112. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих як важлива складова безперервного навчання / Н. О. Терьохіна // Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Умань. 16 жовтня 2014. – Умань:, 2014. – С. 245–249.

113. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих у сучасному освітньому просторі / Н. О. Терьохіна // Порівняльна професійна педагогіка: – 2013. – № 1 (5). – С.51–58.

114. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих у США у колоніальний період / Н. О. Терьохіна // Порівняльно-педагогічні студії – 2014. – №1 (19). – С. 12–19.

115. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта як одна із складових безперервної освіти / Н. О. Терьохіна // Матеріали міжнар. форуму фахівців у галузі освітніх вимірювань, м. Київ, 1 червня 2012. – К.: НПУ, 2012. – С. 112.

116. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих / Н. О. Терьохіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 2-3 (20–21). – С. 109–115.

117. Терьохіна Н. О. Особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні / Н. О. Терьохіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – 2013– Вип. № 3 (29). – С.79–87.

118. Терьохіна Н. О. Особливості функціонування системи неформальної освіти дорослих у розвинених країнах Європи і США / Н. О. Терьохіна // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 161–169.

119. Терьохіна Н. О. Розвиток народної освіти в США в кінці ХІХ століття / Н. О. Терьохіна / Міжнародна співпраця в освіті в умовах глобалізації: матеріал міжнар. наук.-практ. конф. м. Алушта–Форос, 13–15 вересня 2012. – Сімферополь: Апрель, 2012. – С. 323–331.

120. Терьохіна Н. О. Рух народних вищих шкіл / Н. О. Терьохіна // Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 20–21 квітня 2011. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – С. 54–56.

121. Терьохіна Н. О. Теоретичні і методичні засади неформальної освіти дорослих: американський контекст / Н. О. Терьохіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – 2014. – № 10 (44). – С.203–209.

122. Тикушина И. А. Сравнительный анализ подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании и США / И. А. Тикушина // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2011. – № 5. – С. 304–310.

123. Тимчук Л.І. Проблеми освіти дорослих в історіографії світової та української педагогіки / Людмила Тимчук // Наук. вісн. Чернівецького ун-ту: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка та психологія. – 2008. – Вип. 424. – С.141-153.

124. Товариство «Знання» України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://znannya.org.ua>

125. Топоркова О. В. Концептуальные подходы к обучению взрослых в системе британского университетского образования / О.В. Топоркова // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2011. – Вып. 9. – Т.7. – С. 145-149.
126. Топоркова О.В. Понятие "куррикулум" в системе британского дополнительного образования взрослых / О. В. Топоркова // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2008. – Т. 5. – Вып. 5. – С. 95-97.
127. Торндайк Е. Психология обучения взрослых / Е. Торндайк – М.: Мир, 1993. – 396 с.
128. Університет третього віку у Києві [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://3vik.peredusim.kiev.ua/about-us/>
129. Університет третього віку при Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://duep.edu/uk/third_age_university_group/university_of_the_third_age.
130. Ушинский К. Д. Воскресные школы // Собр соч.: в 11 т. / В.Я. Струминский. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 500-502.
131. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова [6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
132. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ.] – К.: Юніверс, 2003. – 168 с.
133. Хахубия Е. Ю. Образование взрослых в США: Современное состояние и перспективы развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хахубия Елена Юрьевна. – М., 1999. – 184 с.
134. Центри Освіти Дорослих Освіта як суспільна відповідальність. – Берлин: DVV, 2011 – 30 с.
135. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон. – Изд. 2-е, перераб. и доп. [пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
136. 92nd Street Y [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.92y.org/Uptown/About-Us.aspx>.

137. Aagar I. From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge / Igor Aagar, Polona Kelova. – N.Y. :Cambridge Scholars Publishing, 2014. – 282 p.

138. Adams F. Unearthing Seeds of Fire: The idea of Highlander / Frank Adams, Myles Horton. 5th ed. – Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, publisher, 1998. – 274 p.

139. Adams J. T. Frontiers of American culture: A study of adult education in a democracy / James Truslow Adams. – N Y: Charles Scribner's Sons, 1944. – 364 p.

140. Adams S. Libraries and Resource Centres: Celebrating Adult Learners every week of the year / S. Adams, L. Krolak, E. Kupidura // Convergence. – 2002. – Vol. XXXV. – N. 2-3. – P. 27 – 39.

141. Adult Education and Immigrant Integration: Networks for Integrating New Americans (NINA) Theoretical framework /ed. by Silja Kallenbach – Washington: World Education, Inc., 2013. – 50 p.

142. Adult Education Center Tucson. [Электронныйресурс] – Режимдоступу: <https://pima.edu/campuses-centers/adult-learning-centers/index.html>

143. Adult Learning Centre (ALC): Catalog – Virginia Beach: City Public School, 2014 – 36 p.

144. Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries / ed. by Marcella Milana / Synthesis report. – Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus, 2007. – 122 p.

145. Adult Education in America //Policy notes. – 2008. – Vol. 16. – N. 1.–12 p.

146. ALADIN: Adult learning documentation and information network. – [Электронныйресурс]. –Режимдоступу: <http://www.unesco.org/education/aladin>.

147. American Association for Adult and Continuing Education [Электронныйресурс] – Режимдоступу: <http://www.aaace.org/>

148. An American Heritage—Federal Adult Education: A Legislative History 1964-2013, Washington, DC, 2013 [Электронныйресурс]. – Режимдоступу : [http://lincs.ed.gov/publications/pdf/Adult Ed History Report.pdf](http://lincs.ed.gov/publications/pdf/Adult_Ed_History_Report.pdf)

149. Anderson J. Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives / Jim Anderson, Ann Anderson, Nicola Friedrich, Ji Eun Kim // *Journal of Early Childhood Literacy* – March 2010. – № 10. – P. 33-53.

150. Angelo T.A. Classroom techniques; a handbook for college teachers. / T.A. Angelo, K.P. Cross. 11-th ed. – San Francisco; Jossey-Bass, 1993. – 59 p.

151. Apps J.A. Providers of adult and continuing education framework. In, I Merriam, S. M. and Cunningham, P. M. (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – P. 275–286.

152. Archer W. Distance education in the age of the Internet / W. Archer & D. R. Garrison. In C. Kasworm A. Rose & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*. – Los Angeles: Sage, 2010. – P. 317-326.

153. Association for Continuing Higher Education [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.acheinc.org>

154. Association for Talent Development [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.astdnews.org

155. American Society for Continuing Education [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.asce.com/>

156. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, a research report for the World Bank (ed. By Barbara Bared) Phillip H. Coombs with Manzoor Ahmed. – Baltimore: John Hopkins Press, 1974. – 292. p.

157. Bailey T. R. Integration of vocational and academic curriculum through the NSF Advanced Technology Education Program (ATE) / T. R. Bailey & Y. Matasuzuka. – New York: Teachers College, Columbia University, 2003. – 21 p.

158. Barrett H. Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Portfolio Development / H. Barrett, J. Carney // *Educational Assessment*. – 2005. – Vol. 3. – P. 122–135.

159. Beder H. The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers / Hal Beder, Natalino Carrea // *Adult education quarterly*. – 1988. – Vol. 38 – № 2. – P. 75–87.

160. Bereday G.Z.F. The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education / G.Z.F. Bereday // Journal, International Congress of University Adult Education. – 1973. – Vol. 12. – № 1. – P. 33–38.

161. Bergevin P. A. Philosophy for Adult Education / P. A. Bergevin – New York: Seabury, 1967. – 223 p.

162. Bergstedt B. The text that enlightens life. Reading N.F.S. Grundtvig's Pedagogical Writings / Abstract of dissertation / B. Bergstedt. – Linköping : Department of Education and Psychology Linköping University, 1998. – 12 p.

163. Berube M. R. Radical reformers: the influence of the left in American education / M.R. Berube. – N.Y : Education, 2004. – 111 p.

164. Bhola H.S. Programme and Curriculum Development in the Post-Literacy Stages / H.S. Bhola and J.S. Bhola. – Indiana, 1980. – 277 p.

165. Bill of Rights of the Adult Learner // Adult learning. – 1991. – Vol. 3. – № 4. – P. 106 – 118.

166. Björklund C. Work motivation: Studies of its determinants and outcomes. Dissertation / Björklund C. – Stockholm: Stockholm School of Economics. EFI The Economic Research Institution, 2001. – 156 p.

167. Bjørnåvold J. Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe / J. Bjørnåvold. – Thessaloniki : Cedefop, 2000. – 142 p.

168. Bogard G. For a socialising type of adult education / G. Bogard. – Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation, 1992. – 68 p.

169. Bondi J. Curriculum development: A guide to practice / J. Bondi & J. Bondi (3rd Edition). – Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1989. – 384 p.

170. Boud D. Making the most of experience / David Boud & David Walker // Studies in Continuing Education. 1990. – Vol. 12. – N. 2. – P. 61–80.

171. Boyatzis R. Unleashing the Power of Self-Directed Learning / Richard Boyatzis / In Sims R. Changing the way we manage change. – Westport, Conn. : Quorum Books, 2002. – P. 13–32.

172. Boyd R. D. Redefining the discipline of adult education / R. D. Boyd, J. W. Apps. — San Francisco: Jossey-Bass, 1980. — xviii, 219 p.

174. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of education / T. Brameld. — N.Y : — Dryden Press, Inc., 1956. — 418 p.

173. Brockett R. B. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice / R. B. Brockett, R. Hiemstra. — London and New York: Routledge, 1994. — 364 p.

174. Brookfield S. D. Understanding and facilitating adult learning / Stephen D. Brookfield. — San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1986. — xxiv, 375 p.

175. Brookfield S. Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult / Stephen D. Brookfield. — London — NY: Routledge, 1988. — 344 p.

176. Brookfield S. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change / Stephen Brookfield. — Beckenham: Croom Helm, 1987. — 256 p.

177. Brookfield S. Powerful Techniques for Teaching Adults / Stephen D. Brookfield. — San Francisco: Jossey-Bass, 2015. — 304 p.

178. Bruner J. S. The Meaning of Educational Reform / Bruner J. S. // National Association of Montessori Teachers Journal. Special Edition. — Vol. 16. — N. 2. — 1991. — P. 29–41.

179. Bryson L. Adult education / Lyman Bryson. — New York: American Book Company, 1936. — 208 p.

180. Bridenbaugh C. Cities in the wilderness: The first century of urban life in America, 1625-1742 / Carl Bridenbaugh. — New York: Capricorn Books, 1964. — xiv, 500 p. (originally published in 1938).

181. Burgess P. D. The Educational Orientations of Adult Participants in Group Educational Activities : Doctoral thesis / P. D. Burgess. - University of Chicago, 1974. — 184 p.

182. Burton N. Managing the Curriculum / N. Burton, D. Middlewood. — London : SAGE Publications, 2001. — 224 p.

183. Caffarella R. S. Self-directed learning / Rosemary S. Caffarella // Merriam S. B. (ed.), An update on adult learning. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. – P. 25–35.

184. Caffarella R. S. Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide / Rosemary S. Caffarella, Sandra Ratcliff Daffron [3rd ed.]. – San Francisco: Jossey-Bass, 2013. – 464 p.

185. CambridgeCenterforAdultEducation [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ccae.org/index.html>

186. Carlson R. Malcolm Knowles: Apostle of andragogy / R. Carlson // Vitae Scholasticae. – 1989. – № 8. – С. 217–233.

187. Carp A. Adult learning and experiences / A. Carp, R. Peterson, P. Roelfs In K. Patricia Cross, R. John Valley and Associates (Eds.), Planning non-traditional programs. – San Francisco: Jossey-Bass, 1974. – P. 39–56.

188. Cartwright M. A. Ten Years of Adult Education : a report on a decade of progress in the American movement / by Morse Adams Cartwright. –New York: The Macmillan Company, 1935. – 220 p. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://catalog.hathitrust.org/Record/001451324>

189. Chobot M. C. Public Libraries and Museums / Mary C. Chobot, Richard Chobot //New Directions for adult and education. – 1990. – N. 47. – P. 55. – 62.

190. Center for Continuing Education in Mississippi State University [Электронныйресурс] – Режимдоступу : <http://www.ed2go.com/msstate>

191. Chesterton Adult Learning Center [Электронныйресурс] – Режимдоступу : <http://www.wpl.lib.in.us/Adult-Learning-Center.html>

192. CLO [Business Intelligence Industry Report](#). – Retrieved. – 2007. – 87 p.

193. Coalition of Lifelong Learning Organizations (COLLO) [Электронныйресурс] – Режимдоступу : <http://www.thecollo.org>

194. Cofer D. [Informal Workplace Learning](#) / D. Cofer // Practice Application – Brief. – 2000. – N. 10. – U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult,

Career, and Vocational Education [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00019.pdf>

195. Collardyn, D. La gestion des competences / D. Collardyn. – Paris : PUF, 1996. –Р. 23–26.

196. College Credit Recommendation Service, 2003: Credit overview (CALEC) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/College-Credit-Recommendation-Service-CREDIT.aspx>

196. Commission of Professors of Adult Education (CPAE). Directory of Adult Education Programs in North America. – Hattiesburg, MS: Author, 2001. – 22 p.

197. Commission of Professors of Adult Education. Standards for graduate programs in adult education. – Washington, DC: CPAE; AAACE, 1986. – 11 p.

198. Commission of Professors of Adult Education. Standards for graduate programs in adult education [Электронный ресурс]: Approved by CPAE Business Meeting during AAACE Annual Conference, Denver, CO. – November 2008. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cedu.niu.edu/cahe/progrevstand/aheprs/CPAE Standards 2008.pdf>

199. Conclusions of the Council and representatives of the governments of Member States meeting within the Council on common European principles for the identification and validation of non-formal learning [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf.

200. CONFINTEA V: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. – Hamburg: UNESCO, 1997. – 17 p.

201. CONFINTEA VI: Living and learning for a viable future: the power of adult learning. Final report. – Belem - Brasilia: UNESCO. – 2009. – 121 p.

202. Corona-Norco Adult School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnusd.k12.ca.us/Page/28445>

203. Council for Adult and Experiential Learning (CAEL): Prior learning assessment workshops. – 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.cael.org/events/plaworkshops.asp

204. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education / Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum: – Strasbourg: Council of Europe Publishing, October, 2010. – Section 1, Art. 2. – 37 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coe.int>

205. Counts G. Dare the School Build a New Social Order? / G. Counts // Social History of American Education. – Chicago: Southern Illinois University, 1978. – 72 p.

206. Courtney S. Defining adult and continuing education / S. Courtney // In S. B. Merriam and P. M. Cunningham (eds.) Handbook of Adult and Continuing Education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – P. 15–25.

207. Cranton P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults / Patricia Cranton; [2nd ed.]. – San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc, 2006. – 228 p.

208. Crișan Al. Tendințe internaționale în domeniul dezvoltării curriculare: 15 ani de schimbări în curriculum. Încotro acum ? / Al. Crișan. – Iași: Polirom, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/didaktika/botgros.pdf

209. Cropley A. Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations / A. Cropley. – NY: Pergamon Press Inc., 1980. – 226 p.

210. Cross K. P. Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning / Kathryn Patricia Cross. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981. – 300 p.

211. Cross J. Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance / Jay Cross – San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2007. – 320 p.

212. Cummins J. Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times / Jim Cummins, Kristine Brown, and Dennis Sayers. – Boston: Pearson Pages, 2007. – 280 p.

213. Darkenwald G. G. Adult education: foundations of practice / Gordon G. Darkenwald, Sharan B. Merriam. – NY: Harper & Row, 1982. – 260 p.

214. Darling L. A. Self-mentoring strategies / L. A. Darling // The Journal of nursing administration. – 1985. – Vol. 15, № 4. – P. 42–43.

215. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education / R.H. Dave – Hamburg: UNESCO Institute for Education: Pergamon Press, 1976. – 390 p.

216. Day M. Assessment of Prior Learning: A Practitioner's Guide // Malcolm Day [2 d ed.] – London : Cengage Learning Vocational, 2013. – 128 p.

217. Delors J. Learning: the Treasure within. Report for UNESCO of International Commission on Education for the twenty first Century / Delors J., etc. – Highlights. Paris. UNESCO, 1996. – 46 p.

218. Denny G. V. Radio Builds Democracy / G. V. Denny // Journal of Educational Sociology. – 1941. - № 14(6). – P. 370–377.

219. Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education / J. Dewey / Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education / C. A. Murray. – Part I. – Chicago : University of Chicago Press. – P. 9-30.

220. Dyson C. Recognition of prior learning: Policy and practice for skills learned at work (Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States) / Chloe Dyson, Jack Keating. – Geneva: International Labour Office, 2005. – 72 p.

221. Demetrian G. Conflicting paradigms in adult literacy education: in quest of a U.S. democratic politics of literacy / George Demetrian. – Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 2005. – 320 p.

222. DodgyCityAdultLearningCenter [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.dc3.edu/about-us/info-and-resources/adult-learning-center>

223. Doll R. Curriculum Improvement /R. Doll. – New York: Harcourt, Brace and World, 1988. – 146 p.

224. Downey M. Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach / Myles Downey. – London: Cengage Learning, 2003. – 240 p.

225. East Haven Adult Learning Center [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sites.google.com/a/east-haven.k12.ct.us/adult-learning-center/home>

226. Elderhostel [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.elderhostel.org/ein/intro.asp>

227. Elias J. L. Philosophical Foundations of Adult Education /John L. Elias, Sharan Merriam [3rd ed.]. – NY: Krieger Pub Co, 2004. – 286p.

228. Ely M. L. Adult education in action / Mary L. Ely. – New York: American Association for Adult education, 1936. – xix, 480 p.

229. European guidelines for validating non-formal and informal learning. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 96 p.

230. Evans N. AP(E)L: Why? Where? How? Setting the international scene. In Evans, N. (Ed) Experiential learning around the world. Employability and the global economy /N. Evans - Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2000 – P. 15-29.

231. European Statistic [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://epp.eurostat.es.europa.eu>

232. Faure E. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure ets . – P.; L.: UNESCO/Harrap. – 1972. – 313 p.

233. Feuer D. Uh-Oh: second thoughts about adult learning theory / Dale Feuer, Beverly Gerber // Training. – 1988. – Vol. 25, № 12. – P. 31–39.

234. Findsen B. Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning / Brian Findsen, Marvin Formosa. – N.Y.: Sense Publishers, 2011. – 118 p.

235. Finger M. Adult Education and Society Today/ M. Finger // International journal of lifelong education. – 1995. – Vol.14. - №2. – P. 110-119.

236. Fishbone Diagram A Problem-Analysis Tool [Электронныйресурс]. – Режимдоступу : <http://quality.enr.state.nc.us/tools/fishbone.htm>

237. Fletcher C. The theory of Community Education and its relation to Adult Education / C.Fletcher / In Thomosn J. C. (ed) Adult education for a change. – London: Hutchinson and co, 1980. - P. 27– 42.

238. Foley G. Dimensions of adult learning: adult education and training in a global era /Griff Foley. –Maidenhead, England: Open University Press, 2004. – 335 p.

239. Folk school John C. Cambell [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://folkschool.org>

240. Fordham P. E. Informal, non-formal and formal education programmes In: YMCA George Williams College, ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College, 1993 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

241. Freire P. A pedagogy for liberation : dialogues on transforming education / Paulo Freire & Ira Shor. - South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 1987. – 208 p.
242. Freire P. Literacy: Reading the word and the world / Paolo Freire & Donaldo Macedo. – Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987. – 208 p.
243. Finger M. New Social Movements and Their Implications for Adult Education / Matthias Finger // *Adult Education Quarterly* – Fall 1989. – Vol. 40, №1. – P. 15 – 22.
244. Fingeret H. A. Meaning, experience and literacy / H.A. Fingeret // *Adult Basic Education*. – 1991. – № 1 (1). – P. 4 – 11.
245. Fullan M. The new meaning of educational change / M. Fullan. – (4th ed.). – New York : Teacher's College Press, 2007. – 352 p.
246. Gagne R. M. The conditions of learning / R. M. Gagne. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977. - xii, 339 p.
247. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice / Howard Gardner – New York: Basic Books, 1993. – 320 p.
248. Garrison D. R. Self-Directed learning: Toward a comprehensive model / D. R. Garrison // *Adult Education Quarterly*. – 1997. – N. 48(1). – P.18-33.
249. Gergen K. Realities and relationships: soundings in social construction / K. Gergen. – Cambridge and London: Harvard University Press, 1994. – 178 p.
250. Glerup J. Medborgerskab som pædagogisk projekt / J. Glerup. In: Korsgaard. O. Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse. – København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag, 2004. – P. 34–45.
251. Grant C. A. Educating for diversity: An anthology of multicultural voices / Carl A. Grant. – Boston: Allyn & Bacon, 1995. – 432 p.
252. Grattan C. H. In quest of knowledge: a historical perspective on adult education (Reprint ed., 1971) / Clinton Hartley Grattan. – New York: Arno Press & The New York Times, 1955. – xiv, 337 p.

253. Gray D. Training to Teach in Further and *Adult Education* / David Gray, Colin Griffin, Tony Nasta [2nd ed.] – San Francisco: Nelson Thornes, 2005. – 312 p.

254. Griffin C. Curriculum analysis of adult and lifelong education / C. Griffin // *International Journal of Lifelong Education*. - 1982. - Vol. 1. - № 2. – P. 109 – 123.

255. Grow, G.O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed / G.O. Grow // *Adult Education Quarterly*. – 191. – 41 (3). – P. 125-149.

253. Guy T. C. The adult literacy education system in the United States / Talmadge C. Guy // Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146281e.pdf>

256. Handbook of Family Literacy / Edited by Barbara Hanna Wasik. – Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – 683 p.

257. Heaney T. When Adult Education Stood for Democracy / Heaney, Thomas // *Adult Education Quarterly*. – Fall 1992. – Vol. 43, №. 1. – P. 51 – 59.

258. Henschke J. In memoriam: Malcolm S. Knowles / J. Henschke // *Adult learning*. – 1997. – № 9. – С. 2–4.

259. Henschke J. A. Malcolm S. Knowles: His contributions to the theory and practice of adult education: a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education / Henschke John Arthur; Boston University, School of Education. – Boston, 1973. – ix, 290 p.

260. Hesburgh T. Patterns for Lifelong Learning / T. Hesburgh, P. Miller, C. Wharton. – USA: Jossey-Bass, Inc., 1973. – 224 p.

261. Heydt J.M. Education for democratic citizenship: word and actions / J.M. Heydt. – Council of Europe, 2001. – 44 p. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.coe.int>

262. Hiemstra R. Self-directed learning / R. Hiemstra In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press, 1994. – P. 114–127.

263. Hiemstra R. An annotated chronology of landmarks in the history and development of adult education with particular reference to the U.S.A.[Электронныйресурс] / R. Hiemstra. – Режимдоступу: <http://www-distance.syr.edu/historychron.htm>

264. Hillage J. Adult learning in England: a review / J. Hillage, T. Uden, F. Aldridge, J. Eccles . – Brighton: College Hill Press, 2000. – 117 p.

265. Highlander: Research and Education Centre [Электронныйресурс] – Режимдоступу : <http://highlandercenter.org>

266. Hoffman A. The Past, Present, and Future of Community Development in the United States / Alexander von Hoffman /InInvestingin WhatWorksforAmerica's Communities: Essays on People Place & Purpose. - San Francisco: Federal Reserve Bank of San Francisco & Low Income Inv. Fund, 2012. – P. 10-54.

267. Holton E.F. Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning / Elwood F. Holton, Richard A. Swanson, Sharon S. Naquin // Performance Improvement Quarterly. – 2001. – (14)1. – P. 118-143.

268. Hopkins R.L. Narrative Schooling: Experiential learning and the transformation of American education / Richard L. Hopkins. – New York: Teachers College Press, 1994. – 204 p.

269. Hopkins N. Citizenship and democracy in further and adult education / Neil Hopkins. – Dordrecht : Springer, 2014. – 178 p.

270. Hoppers W. Non-formal education and basis education reform: conceptual review / Wim Hoppers [Электронныйресурс]. – Режимдоступу : <http://www.unesco.org/>

271. Houle C.O. The design of education / Cyril Orvin Houle [2nd ed.] – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – xx, 282 p.

272. Howe M. J. A. Adult learning: Psychological research and application / Michael J. A. Howe. – New York: Wiley, 1977. – xvii, 291 p.

273. Human Resources Law – US // HG Legal Resources.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.nolo.com/legal-encyclopedia/human-resources>

274. Hummel Ch. Education today for the World of tomorrow / Ch. Hummel. – Paris: UNESCO, 1977. – 200 p.

275. International Standard Classification of Education (ISCED). – Paris : UNESCO, 1997. – 48 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNSD_newsletter_27e_ISCED.pdf

276. Institute for Learning in Retirement Inc. at Albertus Magnus College [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ilralbertus.org/>

277. Imel S. Civic Engagement in the United States: Roots and Branches / Susan Imel. In: Munoz, Wrigley H. Adult Civic Engagement in Adult Learning. - John Wiley & Sons, 2012. – P. 5-19.

278. Irwin P. M. National Literacy Act 1991: Major Provisions of P.L. 102-73 / Paul M. Irwin. – NY: Congressional Research Service, Library of Congress. – 1992. – 28p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341851.pdf>

279. Jacobsen B. Trends, problems and potentials in the Danish system of adult education: a theoretical view / B.E. Jensen // International journal of lifelong education. – 1994. – Vol. 13. – № 3. – P. 217–225.

280. Jarvis P. Adult Learning in the Social Context / Peter Jarvis. [4nd ed.]. London: Routledge, 2012. – 231 p.

281. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / Peter Jarvis; [3rd ed.] – London: RoutledgeFalmer, 2004. – 320 p.

282. Jarvis P. From pedagogy to andragogy / Peter Jarvis // Adult learning. – 1998. – V. 9, № 5. – P. 19–36.

283. Jarvis P. International Dictionary of Adult and Continuing Education / Peter Jarvis; [2nd ed.] – London: Taylor & Francis, 2007. – 202 p.

284. Jeffs T. Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?/ T. Jeffs, M. K. Smith – Milton Keynes: Open University Press, 1999. – 248 p.

285. Jensen N.L. A Grundtvig Anthology. Selections from the writing of N.F.S. Grundtvig (1783-1872) /N.L. Jensen.–Copenhagen: James Clarke&Co, 1984. – 196p.

286. John C. Campbell Folk School. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://folkschool.org/index.php>

287. Johnson A. The clock of history / Alvin Johnson. – New York: W. W. Norton and Co., 1946. – 253 p.

288. Johnson H. H. Mental models and transformative learning: The key to leadership development / H. H. Johnson // Human Resource Development Quarterly. – 2008. – 19(1). – 85–89.

289. Jordan W. D. Searching for adulthood in America / W. D. Jordan. In Erikson E. H. (ed.), Adulthood. – New York: W. W. Norton, 1978. – P. 189–199.

290. Kandel I.L. The new era in education: a comparative study / I. L. Kandel. – London: Union Brothers, 1957. – 388 p.

291. Kaplan P. S. The Human Odyssey: Life-Span Development / Paul S. Kaplan – NY : West Publishing Company, 1993. – 543 p.

292. Kapp K. M. Learning in 3D: Adding a New Dimension to Enterprise Learning and Collaboration /Karl M. Kapp, Tony O’Driscoll – San Fransisco: Pfeiffer, 2010. – 416 p.

293. Kelly A.V. The Curriculum : Theory and Practice / Albert V. Kelly; [5th ed.]. – London: SAGE, 2004. – 272 p.

294. Kenyon G. M. Restoring our lives: personal growth through autobiographical reflection / Gary M. Kenyon, William L. Randall. – Westport, CT: Praeger, 1997. – 208 p.

295. Kerr J.F. Changing the Curriculum / J.F. Kerr. – Londra: University of London, 1969. - 268 p.

296. Kett J. F. The pursuit of knowledge under difficulties: From self-improvement to adult education in America, 1750–1990 / Joseph F. Kett. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1994. – xviii, 581 p.

297. Kidd T. T. Online education and adult learning : new frontiers for teaching practices /Terry T. Kidd– Hershey, PA: Information Science Reference, 2010. – 352 p.

298. Kidd J. R. How adults learn / James Robbins Kidd (Original work published 1959) – New York: Association Press, 1973. – 318 p.

299. Killacky J. Public Libraries and Adult Education: A Historical Review. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psu.edu/dept/jrre/articles/v2,n2,p51-58,Killacky.pdf>

300. Kirch I. The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured / Irwin Kirch. Research report – Princeton : Statistics & Research Division, 2001. – 61 p.

301. Kneller G. F. The relevance of philosophy. In J. A. Johnson, V. L. Dupuis, & J. H. Johansen (Eds.), Reflections on American education: Classic and contemporary readings. – Boston: Allyn & Bacon, 1991. – P. 147–148.

302. Knowles M. S. A history of the adult education movement in the United States /Malcolm Shepherd Knowles. – Malabar, FL: Krieger Publishing, 1977.–426 p.

303. Knoll J. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research / Joachim H. Knoll // Adult Education and Development. – 2000. – N. 54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=673&clang=1

304. Knowles M. S. Designs for adult learning: practical resources, exercises, and course outlines from the father of adult learning / Malcolm Shepherd Knowles. – Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1995. – iii, 104 p.

305. Knowles M. S. Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers / Malcolm Shepherd Knowles. – New York: Association Press, 1950. – 272 p.

306. Knowles M. S. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers* / Malcolm Shepherd Knowles. – New York, Toronto: Cambridge Adult Education Company, 1975. – 135 p.

307. Knowles M. S. *The adult learner: a neglected species* (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.

308. Knowles M. S. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.) / Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. – Burlington, MA: Elsevier, Inc., 2005. – xii, 378 p.

309 Knowles M. S. *The making of an adult educator: an autobiographical journey* / Malcolm Shepherd Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 211 p.

310. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* / Malcolm Shepherd Knowles – New York: Associated Press, 1970. – 384 p.

311. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.

312. Kohl H. *A Tradition of Radical Education: Highlander in Context* / H. A Kohl // *Social Policy*. – 1991. – 21(3). – P. 36–43.

313. Kolb D. *Towards an Applied Theory of Experiential Learning* / D. Kolb, R. Fly. In *Theories of Group Processes*, ed. by C.L. Cooper. – London: John Wiley & Sons, 1976. – 320 p.

314. Kornbluh J. L. *A New Deal for workers' education: The Workers' Service Program, 1933-1942* / Joyce L. Kornbluh. – Urbana: University of Illinois Press, 1987. – 175 p.

315. Kreitlow B. W. *Danger signals: Trouble brewing for graduate programs in adult education* / Kreitlow B. W. In Oaklief C. R., Zalenak B. (eds.), *Proceedings of the 1988 Commission of Professors of Adult Education annual conference*. – Tulsa, OK: Commission of Professors of Adult Education, 1988. – P. 55–58.

316. Kruidenier J. R. Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research / J. R. Kruidenier, C. A. MacArthur, & H. S. Wrigley – Washington, DC: National Institute for Literacy, 2010. – 136 p.

317. Kulich J. N. F. S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times / J. Kulich // Lifelong Learning. – 1984. – № 7. – P. 10–13.

318. Kunzman R. Educational Forums of the 1930s: An Experiment in Adult Civic Education / Kunzman, R., and Tyack, D. // American Journal of Education. – 2005. – № 111(3). – P. 320–340.

319. Langenbach M. Curriculum Models in Adult Education / Michael Langenbach. – NY: Krieger Pub Co, 1994. – 240 p.

320. Lamb R. Participation in Lifelong Learning Institutes: What Turns Members On? / Rick Lamb, M.S.W. and E. Michael Brady. - Portland, Maine: Osher Lifelong Learning Institute University, 2012. – 29 p.

321. Lawson G. New paradigms in adult education / G. Lawson // Adult learning. – 1997. – Vol. 8. – № 3. – P. 8–20l.

322. Lawton, D. Social change, Educational theory and Curriculum Planning / D. Lawton. - London : Hodder and Stoughton, 1973. – 210 p.

323. Learning in Informal and Formal Environments (LIFE) Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://life-slc.org>

324. Leiste S. Creating a Positive Prior Learning Assessment (PLA) Experience: A Step-by-Step Look at University PLA / Sara M. Leiste and Kathryn Jensen // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2011. – Vol. 12. – №1. – P. 61-79.

325. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / Lengrand Paul. – Paris: Unesco, 1970. – 100 p.

326. Lifelong Learning Accounts – LiLAs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lifelonglearningaccounts.org/>

327. Lindeman E. The Meaning of Adult Education / Eduard Lindeman. – Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1989. – 143 p.

328. Lois E. Marshall Institute for Learning In Retirement. An Affiliate of Elderhostel at Bergen Community College [Электронныйресурс]. – Режимдоступу : <http://www.bergen.edu/>

329. Long H. B. Theoretical and practical implications of selected paradigms of selfdirected learning. In H. B. Long & Associates (Eds.) Developing paradigms for self-directed learning. – Norman, OK: Public Managers Center at University of Oklahoma, 1998. – P. 1-14.

330. Lovett T. Community education and community action. In T. Lovett (ed.) Radical Approaches to Adult Education: A Reader. – London: Croom Helm, 1988. – P. 141–163.

331. Maher F.A. Gender and teaching: reflective teaching and the social conditions of schooling a series for prospective and practicing teachers // F/A. Maher, J.V. Ward – N.Y.; Lawrence Erlbaum Association Publishers, 2002. – 456 p.

332. Mann C. Prior learning assessment: US experience facilitating lifelong learning. In K. Barker. 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, 1997. – 114 p.

333. Martin I. Adult education: lifelong learning and citizenship: some ifs and buts / I. Martin // International Journal of Lifelong Education. – 2003. – № 22. – P. 566–579.

334. Martin C. Learning in retirement institutes: the impact on the lives of older adults / C. Martin // Journal of Continuing Higher Education – 2003. – Vol.51. – P. 2– 11.

335. Maslow A. H. Motivation and personality/ Abraham H. Masloy [2nd ed.]. – NY: Harper & Row, 1970. – 362 p.

336. McCarron J. Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century: a dissertation submitted in partial fulfillment of the

requirements for the degree of Doctor of Education / James McCarron; Duquesne University, Duquesne School of Education. – 2006. – 116 p.

337. McClusky H. Y. Community development / H. Y. McClusky. In M. S. Knowles (Ed.), Handbook of adult education in the United States. – Washington, D.C.: Adult Education Association of the US, 1960. – P. 416-427.

338. Merriam S. B. Adult Learning: Linking Theory and Practice /Sharan B. Merriam, Laura Bierema – San Francisco: Jossey-Bass, 2013. – 320 p.

339. Merriam S. The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction / Sharan B. Merriam, Ralph G. Brockett. - San Francisco: Jossey-Bass, 2007. – 396 p.

340. Merriam. S.B. Adult learning and theory building: A review / Rosemary S. Caffarella, Lisa M. Baumgarther, Sharan B. Merriam; [3 ed.] – San Francisco: Jossey-Bass, 2006 – 560 p.

341. Mezirow J. A critical theory of self-directed learning / Jack A. Mezirow. In Brookfield S. (ed.), Self-directed learning: From theory to practice. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – P. 17–30.

342. Mezirow J. Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education / Jack A. Mezirow, Edward W. Taylor. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – 336 p.

343. Michelson E. Portfolio development and the assessment of prior learning: Perspectives, models and practices /ElanaMichelson &AlanMandell [2nd ed.]. – Sterling, VA: Stylus Publishing, 2004. – 304 p.

344. Mill J.S. On Liberty / John Stuart Mill, with an Introduction by W. L. Courtney, LL.D. – Dayboro : Emereo Publishing, 2012. – 47 p.

345. Moss M.D. Displaced Homemakers: An Overlooked Extension Audience Moss, Millodean D.; Baugh, Jean A. //Journal of extension. – 1983. – Vol.21. - № 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.joe.org/joe/1983july/a3.php>

346. McLaren P. Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era / Peter McLaren. – New York: Routledge, 1995. – 312 p.

347. National Center for Education Statistics (NCES) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://nces.ed.gov/>

[348.](#) National Institute for Literacy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nifl.gov/nifl/facts/reading_facts.html

[349.](#) Native Adult Education and Literacy Act of 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/senate-bill/1998>

350. NeCamp S. Adult literacy and American identity : the Moonlight schools and Americanization programs / Samantha NeCamp – Carbondale : Southern Illinois University Press, 2014. – 102 p.

[351.](#) Neugarten B. Middle age and aging: a reader in social psychology / Bernice I. Neugarten - Chicago : The University of Chicago Press, 1975. – 596 p.

352. New America Foundation [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.newamerica.org/education-policy/skills-for-success/>

[353.](#) Newman D. Human resource a customer oriented approach /D. Newman, R. Hodgetts. – Englewood, New Jersey: Prentice Hall, 1998. – 431 p.

354. Non-formal Education. In: Glossary of Adult Learning in Europe, ed. by Paolo Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999. – P. 23. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.eaea.org/en/home.html>

355. Obama B. The Audacity of Hope: Thoughts on Reclaiming the American Dream / Barak Obama. 3rd ed. – New York: Vintage Books, 2008 – 464 p.

356. Oberlander W. Celebrating the mosaic: A handbook and guide to resources for multicultural education / W.Oberlander [2nd ed]. – Vancouver, BC: Consortium on Diversity in Education, 1997. – 364 p.

357. OECD. Survey of Adult Skills. – OECD, 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2013/10/Survey-of-Adult-Skills_Readers-Companion_ENG.pdf

358. Owen P.D. Threading My Way: Twenty seven years of autobiography / Robert Dale Owen – New York: Forgotten Books, 2012 (Originally published 1874). – 342 p.

359. Olaniyi F.O. The Relevance of Learning Theories in Adult and Non-Formal Education / Francis O. Olaniyi // Journal of Educational and Social Research. – 2015. – Vol.5 N. 1. – P. 261–264.

360. Pandya R. Adult and non formal education / Rameshwari Pandya. – New Delhi : Gyan Pub. House, 2010. – 400 p.

361. Pennsylvania State University. Course: Master of Education in Adult Education [Электронныйресурс] Режимдоступу: <http://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/adult-education-masters/courses>

362. Peters J. M. Adult education: evolution and achievements in a developing field of study / J. Peters, P. Jarvis. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 491 p.

363. Pigozzi M. Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. – New York UNICEF, 1999. – 124 p.

364. Posner, G.J. Course design: A guide to curriculum development for teachers / George J. Posner & Alan N. Rudnitsky [7nd ed.]. – NY, NY: Pearson, 2005. – 312 p.

364. Powell R. Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research / R. Powell, R. Smith, A. Reakes. – London, 2003. – 115 p.

365. Pratt D. D. Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education/ Daniel D. Pratt. – N.Y.: Krieger Pub Co, 1998. – 304 p.

366. 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. – 42 p.

367. Pulliam J. The History and Social Foundations of American Education / John D. Pulliam, James Van Patten [10th ed.]. – NJ: Pearson, 2010. – 423 p.

368. PuchnerL.D. Familyliteracy in culture context: two casestudies / LaurelD. Puchner – Philadelphia: National CentreonAdultLiteracy, 1997. – 19 p.

369. Rachal J. R. *Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future* / J. R. Rachal // *Adult education quarterly*. – 2002. – Vol. 52, № 3. – P. 210–227.

370. Rachal J. R. *The American library adult education movement: the diffusion of knowledge and the democratic ideal, 1924-1933* / John R. Rachal [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www-distance.syr.edu/rachal.html>

371. Raggett P. *The Learning Society: Challenges and trends* / P. Raggett, R. Edwards and N. Small. – London: Routledge, 1995. – 302 p.

372. Regis University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.regis.edu>

373. Research and education center Highlander [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://highlandercenter.org/>

374. Reid K. E. *From Character Building to Social Treatment: The history of the use of groups in social work* / Kenneth E. Reid. – Westpoint, Conn.: Greenwood Press, 1981. – 249 p.

375. *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States* / Cedefop. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 78 p.

376. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* [Электронный ресурс] // *Official Journal of the European Communities* / European Parliament ; Council of the European Communities. 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>

377. *Recommendation on the Development of Adult Education: UNESCO's General Conference [19th session] (Nairobi, 26 October – 30 November, 1976)* / UNESCO. – Nairobi, 1976. – 13 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

378. Road Scholar [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.road scholar.org/>

379. Rogers A. Teaching Adults / Alan Rogers [4th ed.] - Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2010. – 360 p.

380. Rogers A. Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education? / Alan Rogers – New York: Springer US, 2007. – 318 p..

381. Rogers A. Teaching Adults / Alan Rogers, Horrocks Naomi. [4th ed.].– Milton Keynes: Open University Press, 2010. – 360 p.

382. Rogers C. R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning / Carl R. Rogers . – N.Y.: C. E. Merrill Pub. Co, 1968. – 26 p.

383. Rose A. D. Beyond classroom walls: The Carnegie Corporation and the founding of the American Association for Adult Education / A. D. Rose // Adult education quarterly. – 1989. – Vol. 39, № 3. – P. 140–151.

384. Ryu M. Credit for prior learning from the student, campus, and industry perspectives / M. Ryu. – Washington, DC: American Council on Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Credit-for-Prior-Learning-Issue-Brief.pdf>

385. Schroeder W.L. Typology of adult learning systems / W.L. Schroeder. In J.M. Peters and Associates, Building an effective adult education enterprise. – San Francisco: Jossey-Bass, 1980. – 385 p.

386. Seybolt R. F. The Evening School in Colonial America / Robert Francis Seybolt. – New York : Arno Press and the New York Times, 1971. – 78 p.

387. Shor I. Empowering education: Critical teaching for social change / Ira Shor. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1992. – 294 p.

388. Shukla P. D. Lifelong education / P. D. Shukla – New Delhi: Sangam Books Ltd, 1979. - 114 p.

389. Singh M. Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters / Madhu Singh . – N.Y.:Springer, 2015. – 220 p.

390. Simkins T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues / T. Simkins. – Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977 – 77 p.

391. Smith M. Curriculum Theory and Practice / M. Smith. – New York : Routledge, 1999. – 201 p.

392. Smith M. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy / M. Smith In The encyclopedia of informal education. – 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>

393. Southeastern Louisiana University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.southeastern.edu/admin/admissions/index.html>

394. Sparks B. Adult Basic Education and the Crisis of Accountability / B. Sparks & E. Peterson. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), Handbook of Adult and Continuing Education. – San Francisco: Jossey Bass, 2000. – P. 263–277.

395. Spear G.E. Beyond the organizing circumstance: a search for methodology for the stude of self-directed learning. / G.E. Spear. In H.B. Long et el. Self-directed learning.Adult Education: application and theory. – Athens: Department of Adult Education, University of Georgia, 1988. – P. 199 -221.

396. Squires G.T. The Curriculum Beyond School. (Studies in Teaching and Learning) / Geoffrey T.Squires. – London: Independent Pub Group, 1987. – 244 p.

397. Staudinger U. M. A view on midlife development from life-span theory / U. M. Staudinger & S. Bluck. In M. E. Lachman (Ed.) Handbook of midlife development (pp. 3-39). – NY: Wiley, 2001. – P. 3–39.

398. Sticht T. G. The Rise of the Adult Education and Literacy System in the United States: 1600-2000 / T. G. Sticht. In J. P. Comings & B. Garner & C. Smith (Eds.), The Annual Review of Adult Learning and Literacy. – San Francisco: Jossey Bass, 2002. – Vol. 3. – P. 10-43.

399. Street B. V. Literacy and Development: Ethnographic Perspectives (Literacies) / Brian V. Street. – London: Routledge, 2001. – 240 p.

400. Stubblefield H. On the origins of the term and meanings of “Adult Education” in the United States / Harold Stubblefield, John Rachal // Adult education quarterly. – 1992. – Vol. 42, № 2. – P. 106–116.

401. Stubblefield H. W. Adult education in the American experience: from the colonial period to the present / Harold W. Stubblefield, Patrick Keane. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – xviii, 397 p.

402. Stubblefield H. W. Towards a history of adult education in America: the search for a unifying principle / Harold. W. Stubblefield. – London: Croom Helm, 1988. – 208 p.

403. Super D. E. Career Development Theory / D. E. Super & J. P. Jordan // British Journal of Guidance of Counselling. – 1973. – N. 1. – P. 3–16.

404. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet. – Education and the Workforce Committee. – Washington, D.C., February 21, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://votesmart.org/bill/16338/49317#.VPHrhXysWgw>

405. Seybolt R. F. Apprenticeship and apprenticeship education in colonial New England and New York / Robert Francis Seybolt. – New York : Arno Press and the New York Times, 1969. – 121 p.

406. Taylor M. C. Adult basic education / Maurice C. Taylor. In S. Merriam and P. Cunningham Handbook on adult and continuing education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 670 p.

407. Taylor M. C. The Adult Education Act: Issues and Perspectives on Reauthorization / Maurice C. Taylor // Lifelong Learning. – 1983. - № 7(1) (September). – P. 10-11; 26-27.

408. Teidt P. L. Multicultural teaching: A handbook of activities, information and strategies / Pamela L. Teidt & Iris M. Teidt [8th ed.]. – Boston: Allyn & Bacon, 1995. – 432 p.

409. Tennant M. Learning and change in the adult years: A developmental perspective / M. Tennant, P. Pogson. – San Francisco: Jossey-Bass, 1995. – 218 p.

410. Terminology of education and training policy. A multilingual glossary / ed. Philippe Tissot. – Luxembourg: Cedefop. Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 246 p.

411. Terokhina N. Non-formal adult education in the United States: history and reality / N. Terokhina // The Advanced Science Journal. – United States: Scireps Corporation, 2014. – Vol. 2014, Issue 12. – P. 110–113.

412. Terokhina N. The American experience of preparation of adult educators / N. Terokhina, O. Ogienko // Euro-American Scientific Cooperation: International Scientific Journal. – Hamilton, Canada: Accent Graphics Communications, 2014. – Vol. 7 (December 2014). – P. 51–54.

413. Thayer-Bacon B. J. An Exploration of Myles Horton's Democratic Praxis: Highlander Folk School / B. J. Thayer-Bacon // Educational Foundations. – 2004. – №18(2). – P. 5–23.

414. The American Council on Education's College Credit Recommendation Service (CREDIT) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/College-Credit-Recommendation-Service-CREDIT.aspx>

415. The Bear Grylls Survival Academ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://beargryllssurvivalacademy.com/24hr-adult-survival-usa>

416. The education for democracy Act, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.govtrack.us/congress/bills/107/s413/text>

417. The Mondale Lifelong Learning Act of 1976. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://thecollo.org/resources/LLL%20Legislation%201976.pdf>

418. The National Center for Education Statistics (NCES) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://nces.ed.gov/>

419. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education Report for Canada. – Toronto: Council of Ministers of Education, 2008. – 101 p.

420. Thompson J. D. Curriculum Development in Non-Formal education / J.D. Ekundayo Thompson - Nairobi: Sam Nam & Corrine Graphics, 1995. – 119 p.

421. Thompson M. Adult Education in a Technological Society / Melody Thompson // Journal of Lifelong Learning. – 2011. – Vol. 20. – P. 51–71.

422. Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training /M. Tight [3rd ed.] –Verlag: Falmer Press, 2004. – 207 p.

423. Tocqueville A. Democracy in America / Alexis de Tocqueville [Ed. and translated by [Harvey C. Mansfield](#) and [Delba Winthrop](#)]. - Chicago: University of Chicago Press, 2000. – 722 p.

424. Toohey S. Beliefs, Values and Ideologies in Course Design / Susan Toohey. In: S. Toohey, Designing Courses for Higher Education. – Buckingham: SRHE & Open University, 1999. – P. 44– 69.

425. Tough A. The adult's learning projects / Allen Tough. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.

426. Tyler R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction / Tyler R. W. – Chicago: University of Chicago Press, 1949. – 128 p.

427. U.S. Department of Education. America 2000: An Education Strategy. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, April 18, 1991 – 80 p.

428. United States Distance Learning Association[Электронныйресурс] – Режимдоступа : <http://www.usdla.org/>

[429.](#) United States. Employment and Training Administration. Workforce Investment Act of 1998. – Washington, D.C.: U.S. Dept. of Labor Employment and Training Administration, 1998. – 17. p.

430. University of the District of Columbia [Электронныйресурс] – Режимдоступа :http://www.udc.edu/welcome/about_udc.htm

[431.](#) University of Wisconsin- Madison [Электронныйресурс] – Режимдоступа :<http://www.wisc.edu/>

[432.](#) United States. Congress. House. Committee on Education and the Workforce. Subcommittee on 21st Century Competitiveness :Improving adult education for the 21st century – Washington: U.S. G.P.O., March 4, 2003. – 93 p.

Наукове видання

Огієнко Олена Іванівна
Наталія Олексіївна Терьохіна

**НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ:
ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ**

Монографія

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *В.Г. Кошова*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку __.__.2014. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 13,0.
Замовлення № 876-13. Наклад 100 прим.
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail:design@imex.net