



УДК 7.018.018.46;371.315;371.315.6

Ольга БАРАБАШ

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ

У статті представлено порівняльний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання; виділено основні компоненти сучасних моделей навчання дорослих та на цій основі здійснено їх порівняльний аналіз.

*Ключові слова:* модель, компоненти моделі, педагогічна модель навчання, андрагогічна модель навчання.

**О. Барабаш. Сравнительная характеристика педагогической и андрагогической моделей обучения.** В статье представлены сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения; выделены основные компоненты современных моделей обучения взрослых и на этой основе осуществлен их сравнительный анализ.

*Ключевые слова:* модель, компоненты модели, педагогическая модель обучения, андрагогическая модель обучения.

**O. Barabash. Comparative characteristic of pedagogical and andragogical models of learning.** The article deals with the problem of the comparative analysis of pedagogical and andragogical models of learning. The basic components and the comparative analysis of the modern models of adult learning are described in the article.

*Keywords:* model, components of the model, pedagogical model of learning, andragogical model of learning.

*Мета:* виділити основні компоненти моделей навчання, зробити порівняльний аналіз педагогічної та андрагогічної

моделей, а також порівняти сучасні моделі навчання дорослих.

Одним із підходів, який активно розробляється сучасними вченими, є андрагогічний. Він ґрунтується на позиціях різних наук (антропології, філософії, психології, соціальної психології, соціології та ін.), які дозволяють сформулювати теоретичні засади навчання дорослої людини. Разом з тим андрагогіка – доволі нова галузь науки, яку розглядають із таких позицій, як: самостійна наука, навчальна дисципліна, розділ педагогіки, мистецтво, допомога дорослим у здобутті загальних та професійних знань. Один із шляхів її становлення – це відмежування від педагогіки та виділення арсеналу методів, засобів, форм роботи тощо, найбільш оптимальних для навчання дорослих. Зрозуміло, що теоретичне обґрунтування основних механізмів процесу учіння дорослої людини є необхідною умовою для розробки нових продуктивних підходів професійного розвитку педагогів, технологій навчання, спрямованих на набуття необхідних для педагогічної діяльності компетенцій, розвитку особистісних якостей, зміни професійних позицій та ціннісних орієнтацій.

Проблеми андрагогіки висвітлено в публікаціях багатьох зарубіжних науковців (М. Ноулз, С. Брукфілд, П. Джарвіс, А. Нокс, М. Малевський, К. Перстеняк Й. Полтужицький, А. Вербицький, С. Вершловський, С. Змейов, А. Мітіна, Г. Сухобска, Ю. Кулюткін та інші). Серед них можна виділити й ті, у яких андрагогіку досліджують у контексті з іншими питаннями післядипломної педагогічної освіти, наприклад: порівняльного аналізу сучасних зарубіжних систем і технологій навчання [9]; не-

перервної освіти [2; 9]; реалізації компетентнісного підходу [13]; підвищення кваліфікації педагогів [3]; підготовки до інноваційної діяльності [4].

Незважаючи на неоднозначність у підходах до андрагогіки, найбільш повну картину сучасного розуміння особливостей навчання дорослих дають описані вченими моделі. У широкому розумінні – це образ (у тому числі умовний або уявний – зображення, опис, схема, креслення тощо) або прообраз (зразок) якогось об'єкта чи системи об'єктів (оригіналу моделі), що використовується за певних умов як їх заміщення або представник [11, 138]. У даному випадку ми маємо справу з концептуальною моделлю, що дозволяє побудову концепції процесу навчання дорослих, дає змогу отримати нову інформацію про елементи предмета професійної діяльності та зв'язки між ними.

Першим кроком на цьому шляху, з нашого погляду, є порівняльний аналіз педагогічної та андрагогічної моделей навчання, які представлено в публікаціях М. Ноулза, П. Джарвіса, К. Перстеняка, С. Змейова, учених ноттингемської групи [1; 3].

Загальновідомо, що "основними категоріями дидактики є: викладання, учіння, навчання, освіта, знання, уміння, навички, а також ціль, зміст, організація, види, форми методи, засоби, результати (продукти) навчання" [7, 293]. Так, І. Підласий пропонує надати статус основних дидактичних категорій поняттям "дидактичні системи" і "технології навчання" [7]. Відомий російський учений С. Змейов для аналізу андрагогічної та дидактичної моделей навчання з-поміж усіх виділяє п'ять основних елементів: той, кого навчають; той, хто навчає; зміст

навчання; джерела і засоби навчання; форми і методи [2, 11]. Зрозуміло, що, окрім цих елементів, можна виділити й інші: способи взаємодії між учасниками процесу навчання, способи контролю і оцінки за процесом та результатами навчання тощо.

Отже, ми будемо виходити з тих міркувань, що своєрідне розведення на різні полюси суттєвих характеристик двох моделей є першим кроком для усвідомлення сутнісних, принципово різних (або тих, які по іншому вирішуються) позицій у педагогічній та андрагогічній моделях навчання. Одним з перших це зробив основоположник андрагогіки М. Ноулз (див. таблицю 1). На його думку, використання педагогічних технологій обґрунтоване для навчання осіб до 18 років. Від 18 до 25–30 років слід конкретніше застосовувати андрагогічні принципи навчання, а далі ефективнішими є використання андрагогічних технологічних дій. Тобто можна зробити висновок про те, що андрагогічна модель є більш універсальною для освітньої практики і може ширше використовуватися для організації процесу навчання.

Учений вибрав наступні параметри

для порівняння:

- самостійність того, хто навчається;
- досвід того, хто навчається;
- готовність до навчання;
- застосування отриманих знань;
- орієнтації в навчанні;
- психологічний клімат навчання;
- планування навчального процесу;
- визначення навчальних потреб;
- формулювання цілей навчання;
- побудова навчального процесу;
- навчальна діяльність;
- оцінка.

М. Ноулз пропонував будувати процес навчання, зважаючи на активну позицію дорослого учня, який бере участь в укладанні власної навчальної програми, її реалізації, фактично частково бере на себе відповідальність за результати. Особливо автор наголошує на психологічній атмосфері навчання, яка, на його думку, має бути неформальною, приязною, товариською, побудованою на взаємоповазі та спільній роботі. Сюди ж він відносить відчуття дорослими потреби у навчанні, усвідомлення ними цілей, прийняття їх як своїх. Серед положень, які, на наш погляд, справді суттєво вирізняють андрагогічну модель від педа-

гогічної є використання досвіду дорослих у процесі навчання. Варто зазначити, що поняття "досвід" в філософській... літературі трактується як "механізм соціального, історичного, культурного наслідування" [5, 715].

Нагомість у педагогічній літературі переважно послуговуються поняттям "педагогічний досвід", під яким розуміють сукупність знань і навичок, здобутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності. Оскільки в педагогічній моделі життєвий досвід школярів не має такого важливого значення, як досвід педагога, то відповідно про нього згадують у контексті вирішення окремих ситуацій. У них, як правило, актуалізують те, що є в особистісному вимірі: почуття, емоції, ціннісні орієнтації тощо. Щодо досвіду школярів, то його використовують на уроці переважно на етапі актуалізації опорних знань.

За М. Ноулзом, в андрагогічній моделі досвід учасників має активно використовуватися як джерело навчання. Його актуалізують через такі методи, як дискусія, рольова гра, аналіз конкретних ситуацій тощо. Інформація також повинна подаватися з урахуванням дос-

Таблиця 1

#### Порівняльна характеристика педагогічної та андрагогічної моделей навчання за М. Ноулзом

Параметри	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Самоусвідомлення того, хто навчається	Відчуття залежності	Усвідомлення самоскерованості
Досвід учасників навчання	Незначна цінність	Джерело навчання
Готовність до навчання	Визначається фізіологічним розвитком і соціальним вимогами	Визначається задачами розвитку особистості й оволодіння соціальними ролями
Використання отриманих знань	Відстрочене, відкладене на майбутнє	Негайне
Орієнтація в навчанні	На навчальний предмет	На вирішення проблем
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, побудований на взаємній повазі та спільній роботі
Планування навчального процесу	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Визначення потреб навчання	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Формулювання цілей навчання	Викладачем	Спільно з тими, хто навчається
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмету, змістові одиниці	В залежності від готовності до навчання, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передачі знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду
Оцінка	Викладачем	Спільне визначення нових навчальних потреб, спільна оцінка програм навчання

Таблиця 2

## Порівняльна характеристика андрагогічних моделей навчання

Параметри	Технологічна модель	Гуманітарна модель	Критична
Сутність концепції	Інструментально спрямована, тобто орієнтована на досягнення запланованих цілей, передачу наперед запланованих знань	У її основі лежить суспільний характер активності дорослих. Життєвий досвід тих, хто навчається є важливим елементом програми навчання. Головне завдання – розкрити суть проблем, які вони обрали предметом навчання. Розбіжність між існуючим та бажаним рівнем компетентності слухачів є основною причиною навчальної активності, що визначає напрямок навчального процесу	Найбільш характерна риса – розуміння та сприйняття об'єктивної ваги знань. Знання стають комплексом універсальних символічних цінностей, які передаються від покоління до покоління і надають об'єктивний сенс життю, людині та народам
Основна роль в навчанні	Належить викладачу	Належить тому, хто навчається	За знаннями, які мають об'єктивну цінність і потребують осмислення
Враховання потреб слухачів	Не діагностуються і не враховуються	Структура навчальних потреб дорослих учнів є у центрі уваги під час створення навчальної програми	Потреби слухачів пов'язані з побудовою індивідуальних програм розвитку, які фактично є результатом “присвоєних” знань у індивідуальному вимірі
Зміст навчання	Знаходиться у власності викладача	Дорослі слухачі деретрмнують програму навчання та роль викладача	Знання, закладені у програму навчання, становлять об'єктивну цінність і не знаходяться у чийсь власності
Особливості навчального матеріалу	Навчальний матеріал структуровано відповідно до логіки наукового знання, він містить більш чи менш важливі складові навчального матеріалу (важливіші відображають сутність певного феномену)	Відсутня градація складових навчального матеріалу на менш чи більш важливі, а вибір робиться згідно зі суб'єктивними очікуваннями слухачів. Створена навчальна програма – це спільний пізнавальний проект вчителя та учнів	Знання, закладені у програму навчання, становлять об'єктивну цінність і стають компонентом щоденного життя, в якому віддзеркалюються кількісні та якісні фактори
Форми і методи навчання	Вибираються викладачем для того, щоб зробити навчальний процес привабливим, активізувати навчання дорослих, досягнути найкращих результатів	Дорослі слухачі вибирають форми і методи термін навчання, послідовність обговорюваних питань та дидактичні засоби	Визначаються ситуативно на рівні мистецької дії
Спосіб взаємодії викладача та слухачів	Залежить від викладача	Вид, обсяг та форми взаємодії визначаються угодою. Правила перебігу навчання змінюються тільки тоді, коли, на думку слухачів, це необхідно для досягнення особистих цілей	Не однотипний, підпорядкований задачам редифініції самосвідомості слухачів. У великій мірі є провокаційним, оскільки треба піддати сумніву, аналізу тощо власні переконання
Особливості ролі викладача	Організатор навчального процесу, який “озброєно” слухачів “правильними” знаннями; “арбітр”, який приймає рішення щодо важливості кожного з питань	Викладач позбавлений всіх традиційних атрибутів влади. Це організатор навчального середовища, консультант, роль якого всебічна допомога тим, хто навчається. Аніматор процесів, що відбувається	Роль викладача інтервенційна, його завдання – навчальна служба, яка полягає у трансформації знань дорослих людей. Тому вибір ролі – це мистецтво: “критичний аналітик індивідуальних стилів життя”, іноді “компетентний знавець людської натури”, також “сердечний приятель”, “інтелектуальний провокатор”, “добрий порадижник”, “уважний опікун
Відповідальність за результати навчання	Несе викладач	Спільна викладача та слухача відповідно до угоди	У більшій мірі несе викладач за те, щоб відбулася редифініція самосвідомості, а її напрям, міра вияву знаходиться в індивідуальному вимірі слухача
Показники результативності навчання	Повна реалізація навчальної програми	Задоволення очікувань дорослих. Розкрита суть проблем, які обрані предметом навчання	Редифініція самосвідомості тих, хто навчається, відкрита по-новому суть зв'язків, що існують між знаннями в індивідуальному вимірі та впливом суспільних структур, побудова індивідуальних програм розвитку
Відстеження процесу навчання	Не здійснюється аналіз того, що відбувалося у процесі навчання, відповідно не робляться висновки та не коригуються дії	Постійне відстеження процесу, дії коригуються у відповідності до змін потреб слухачів	Постійне відстеження у процесі навчання змін у самосвідомості на основі знань, які стали комплексом універсальних символічних цінностей

віду тих, хто навчається, а нові знання необхідно використовувати на практиці для того, щоб вони були включені у їхній життєвий досвід.

Також андрагогічну модель вирізняє увага до таких особистісних характеристик дорослої людини як незалежність, самостійність, зрілість, що не просто є результатом перебування в різних ролях. Швидше мова йде про міру власної відповідальності за себе, когось, результати тощо, яку вона відчувала у цих ролях. Доволі неоднозначним є трактування дорослості, яке науковцями визначається полярно: від прив'язаності до віку і психофізіологічного розвитку людини – аж до особистісної характеристики, сформованої під впливом подолання певних труднощів і проблем незалежно від віку. У педагогічній моделі частіше йдеться про стадії розвитку дитини і необхідності врахування рівня фізичного та розумового розвитку учнів. В андрагогічній – також йде мова про стадії розвитку дорослої людини, але вони прив'язані не до віку чи фізичних особливостей, а до того, що вона пережила. Тобто маються на увазі реакції на труднощі та зміни в житті людини.

Ще одна позиція, яка відрізняє ці моделі, пов'язана з процесами усвідомлення та осмислення учнем того, що відбувається у процесі навчання. У педагогічній моделі рефлексивні види діяльності не є необхідними, оскільки учень отримує для засвоєння знання у готовому вигляді. А педагог відповідно володіє багатьма методами для їхнього контролю та оцінки. В андрагогічній моделі необхідно зважати на внутрішній світ людини як освітню цінність, що дозволяє вибудовувати роботу педагога на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Оскільки рефлексія – це "процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів... означає процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості" [8, 340]. Хоча рефлексивна оцінка достатньо суб'єктивна, її використовують у процесі навчання для того, щоб виявити відповідність запланованих цілей до реально отриманого результату, стимулювати до подальшого самопізнання та саморозвитку.

Окрім виділення педагогічної та андрагогічної моделей, існують ще й інші класифікації. Цікавими для порівняльного аналізу є андрагогічні моделі, представлені польським вченим К. Персьєняком [2, 16–18]. Вони подані у вигляді трьох моделей, за основу яких узяті інші критерії (інший характер ролей) (див.

таблицю 2). На відміну від інших авторів, учений не тільки виділяє елементи кожної моделі, а й слабкі сторони.

Кожну з моделей характеризують з таких позицій: сутність концепції; хто відіграє основну роль в навчанні; як враховуються потреби слухачів; як побудований зміст навчання та особливості навчального матеріалу; форми і методи навчання; способи взаємодії викладача та слухачів; основні ролі викладача; відповідальність за результати навчання; показники результативності навчання та їх відстеження.

Характеризуючи технологічну модель, автор доходить висновку, що її можна вважати близькою до педагогічної, оскільки вона зорієнтована на досягнення запланованих цілей, передачу наперед запланованих знань, хоча й ґрунтується на психологічних особливостях навчання дорослих. Основну роль тут відіграє учитель – єдиний арбітр, який приймає рішення, "власник" програми навчання, котрий також самостійно здійснює вибір прийомів і методів викладання, тобто відіграє основну роль у навчанні. Потреби слухачів не діагностуються і не враховуються. Щодо навчального матеріалу, то він структурований відповідно до логіки наукового знання, містить більш чи менш важливі складові (важливіші відображають сутність певного феномена). Форми і методи, спосіб взаємодії вибираються викладачем самостійно для того, щоб зробити навчальний процес привабливим, активізувати навчання дорослих та досягнути найкращих результатів. Його роль, як організатора, полягає в тому, щоб "озброїти" слухачів "правильними" знаннями, а ще – він "арбітр", який приймає рішення щодо важливості кожного з питань. Викладач також несе відповідальність за результати навчання, які обмежуються повною реалізацією навчальної програми. Сам процес навчання не відстежується, не здійснюється його аналіз, відповідно не робляться висновки та не коригуються дії. Слабку сторону моделі автор образно називає "пасткою наставництва", оскільки таке навчання формує постійну залежність того, кого навчають, від вчителя, який є більш знаючим та досвідченим, передає готові "рецепти" для вирішення професійних проблем.

В основі гуманітарної моделі лежить суспільний характер активності дорослих. Розбіжність між існуючим та бажаним рівнем компетентності слухачів є основною причиною навчальної актив-

ності, що визначає напрям навчального процесу та його зміст. Головне завдання викладача – розкрити суть проблем, обраних предметом навчання. За цією моделлю ключову роль у процесі навчання відіграє дорослий, який навчається.

Під час створення навчальної програми у центрі уваги – структура навчальних потреб дорослих учнів. Спосіб їхнього визначення відбувається через усвідомлення розбіжності між існуючим станом та бажаним. Процес створення навчальних програм нагадує спільний пізнавальний проект учителя та учнів. Учасники навчання самостійно вибирають методи і форми навчання, термін, послідовність модулів, дидактичні засоби, способи взаємодії викладача та слухачів. До особливостей навчального матеріалу можна віднести відсутність градації між складовими навчального матеріалу на менш чи більш важливі, в основі вибору – суб'єктивні очікуваннями слухачів. Правила перебігу навчання змінюються тільки тоді, коли, на думку слухачів, це необхідно для досягнення особистих цілей. Постійно відбувається відстеження процесу навчання, дії коригуються відповідно до змін потреб слухачів.

В основі моделі – життєвий досвід того, хто навчається. Така модель передбачає діалогічну взаємодію між учасника навчання, обговорення (сократівський метод), підбиття власних висновків. Викладач позбавлений усіх традиційних атрибутів влади. Це організатор навчального середовища, консультант, роль якого – всебічна допомога тим, хто навчається. Методи, які застосовуються у процесі навчання, не мають індивідуального характеру щодо структури знань, переконань. Домінанта – предмет навчання (наприклад: я хочу освоїти комп'ютер, тому сам несу відповідальність за результат навчання). Автор окреслює дану модель як "цілком безуспішне елегантне навчання", адже немає запиту на ріст (фактично, це навчання на рівні зони актуального розвитку), оскільки показниками результативності є задоволення очікувань дорослих.

До слабких сторін моделі автор відносить брак чіткості в організації навчання, оскільки воно є максимально особистісно зорієнтованим. Андрагог виступає у ролі тренера, який організовує середовище для навчання та розвитку. Часто вона зведена до ролі аніматора процесів, що відбуваються в групі. За таких умов неможливо виправити фальшиві переконання, залишається постійна нез'ясо-

ваність, не відбувається втручання в індивідуальну зону тощо.

В основі критичної моделі – той, хто навчається. Суть концепції – це розуміння та сприйняття об'єктивної ваги знань, що стають комплексом універсальних символічних цінностей, які передаються від покоління до покоління і надають об'єктивний сенс життю, людині та народам. Об'єктивну цінність має інформація, яка містить скриті суспільні цінності. Потреби слухачів пов'язані з побудовою індивідуальних програм розвитку, які фактично є результатом "присвоєних" знань у індивідуальному вимірі. Знання, закладені у програму навчання, становлять об'єктивну цінність і не знаходяться у чийсь власності. Вони стають компонентом щоденного життя, в якому віддзеркалюються кількісні та якісні фактори. Форми і методи навчання визначаються ситуативно на рівні мистецької дії. Способи взаємодії викладача та слухачів не є однотипними, а підпорядковані задачам редифініції самосвідомості слухачів. Великою мірою вони провокаційні, оскільки спрямовані на те, що треба піддати сумніву чи аналізу власні переконання.

У запропонованій моделі вчитель виступає в ролі критичного аналітика індивідуальних стилів життя та компетентного знавця людської природи. Основна роль того, хто навчає, – "критичний аналітик". Як інтелектуальний провокатор, він свідомо викликає на конфлікт, збурення знань, у результаті якого відбувається їхня редифініція. В цих умовах людина стає іншою, відбувається самозміна (переструктурування у свідомості) завдяки об'єктивному знанню та його переосмисленню в різних навчальних ситуаціях. Для навчання вибудовується індивідуальна програма розвитку.

Роль викладача інтервенційна, його завдання визначають як навчальну службу, що полягає у трансформації знань дорослих людей. Тому вибір ролі – це своєрідне мистецтво: "критичний аналітик індивідуальних стилів життя", іноді "компетентний знавець людської природи", також "сердечний приятель", "інтелектуальний провокатор", "добрий радник", "уважний опікун".

За результати навчання більшою мірою несе відповідальність викладач, оскільки від нього залежить те, чи відбулася редифініція самосвідомості. А її напрям, міра вияву знаходиться в індивідуальному вимірі слухача. Показниками результативності навчання вважають редифініцію самосвідомості тих, хто навчається. Це по-новому відкрита суть зв'язків, що існують між знаннями в індивідуальному вимірі та впливом суспільних структур. Їх, тобто результати, забезпечує постійне відстеження у процесі навчання змін у самосвідомості на основі знань, які стали комплексом універсальних символічних цінностей.

Отже, описані вченими моделі дають найповнішу картину сучасного розуміння андрагогічних підходів до навчання дорослих. Різноманітність навчальних цілей, способів та засобів їхньої реалізації потверджують той факт, що в навчанні дорослих мають право і можуть використовуватися різні моделі. Для їх укладання вчені використовують такі основні компоненти, як: урахування навчальних потреб; особливості змісту та побудови навчального матеріалу; форми і методи навчання; способи взаємодії викладача та слухача; ролі, які бере на себе викладач; показники результативності навчання та способи їх відстеження. Найбільш суттєво педагогічна та андрагогічна моделі навчання відрізняються за такими позиціями: рівень використання досвіду як джерела нових знань; створення ситуацій, у яких слухач знаходиться у рефлексивній позиції; забезпечення неадекватних умов на заняттях, які забезпечують розвивальний ефект навчання дорослих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Валькевич Б. та ін.* Порадник для тренера / Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климова. – Бялисток : "Ортдрук", 2007. – 134 с.
2. *Змеев С. М.* Андрагогіка: основи теорії і технології обучения взрослых : [науч.-метод. пособ.] / С. М. Змеев. – М. : ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.
3. *Клокар Н.* Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на за-

садах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.

4. *Набока Л.* Андрагогізація підготовки методистів до інноваційної діяльності / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 3–7.

5. *Новейший философский словарь* / [сост. и гл. науч. ред. А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

6. *Сігаєва Л. Є.* Неперервна освіта дорослих: історико-педагогічний аналіз / Л. Сігаєва, О. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика [зб. наук. праць]. – Вип. 3. – К. : ІНТЕРТЕХНОД-РУК, 2007. – С. 183–195.

7. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец.] : в 2 кн. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. – С. 293.

8. *Психология. Словарь* / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

9. *Луцов В.* Вчити дорослих по-дорослому / В. Луцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 49–51.

10. *Скрипник М.* Категорія "дорослості" як предмет дослідження в лінгвістичній науці / М. Скрипник // Управління освітою, 2009. – № 18. – С. 7–10.

11. *Сурмін Ю. П.* Майстерня вченого: [підручник для науковця] / Ю. П. Сурмін. – К. : Навч. метод. центр "Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2006. – 302 с.

12. *Український педагогічний словник* / [авт. С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

13. *Якухно І.* Компетентнісний підхід у сучасній післядипломній педагогічній освіті / І. Якухно // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 1. – С. 53–59.

14. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) [Электронный ресурс] / С. Вершиловский. – Режим доступа: [http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-28-20-01-16/doc\\_details/53](http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-28-20-01-16/doc_details/53)—2007.html - заголовков с экрана.

Стаття надійшла 15.05.2013 р.

Освіта дорослих – це цілий комплекс освітніх процесів, завдяки яким дорослі особи розвивають свої здібності, накопичують знання, вдосконалюють професійні та технічні кваліфікації, отримують нову професію, змінюють ставлення та поведінку, беруть активну участь у суспільному житті, економічному та культурному розвитку.