

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

ТЕРЕНКО Олена Олексіївна

УДК 374. 7 .091(73:71)-50”19/20-’20”

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Київ – 2020

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор
Огієнко Олена Іванівна,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С.Макаренка, професор кафедри
педагогіки (м. Суми).

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Бідюк Наталя Михайлівна,
Хмельницький національний університет,
завідувач кафедри практики іноземної мови та
методики викладання (м. Хмельницький);

доктор педагогічних наук, професор
Бабушко Світлана Ростиславівна,
Національний університет фізичного виховання і
спорту України, завідувач кафедри туризму
(м. Київ);

доктор педагогічних наук, професор
Тимчук Людмила Іванівна,
Чернівецький національний університет імені
Юрія Федьковича, завідувач кафедри педагогіки
та соціальної роботи (м. Чернівці).

Захист відбудеться 30 листопада 2020 р. об 11.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.451.01 в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за адресою: 04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9, 5-й поверх, зала засідань.

З дисертацією можна ознайомитися на сайті www.ipood.com.ua та у бібліотеці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за адресою: 04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9.

Автореферат розіслано 29 жовтня 2020 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Г. І. Сотська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. В умовах трансформацій сучасного суспільства, впливу глобалізації, інтеграції, цифровізації, переходу до суспільства знань та знаннєвої економіки, старіння населення, освіта дорослих визнається важливим стратегічним ресурсом держави, детермінантою її конкурентоспроможності та економічного розвитку; рушійною силою технологічного прогресу; засобом вирішення широкого спектру соціально-економічних, соціально-культурних; інструментом подолання бідності, покращення добробуту; основою саморозвитку та самореалізації дорослої людини; механізмом розбудови демократичного громадянського суспільства.

Саме залученість дорослих у неперервну освіту є важливим індикатором розвитку людського капіталу. За результатами досліджень, у країнах – членах ОЕСР в середньому 40% дорослих беруть участь у програмах освіти дорослих, тоді як в Україні згідно з Національною доповіддю «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017) лише 9% дорослих охоплено різними видами навчання. З огляду на це проблема освіти дорослих набуває особливої актуальності, зумовлюючи пошук нових підходів та шляхів її вирішення.

Актуальність зазначеної проблеми знайшла висвітлення у міжнародних документах (Белемські рамки дій: «Життя і навчання впродовж життя для успішного майбутнього – сила навчання дорослих» (UNESCO, CONFITEA VI, 2009), «Кваліфікована робоча сила – основа інтенсивного, стійкого та збалансованого зростання. Група двадцяти: стратегія в галузі професійної підготовки кадрів» (МОП, 2011), «Освіта впродовж життя: політика і стратегія» (UNESCO, 2014), Інчхонська декларація «Освіта 2030: на шляху до інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання впродовж усього життя» (World Education Forum, 2015), Рекомендації щодо навчання та освіти дорослих (UNESCO, 2016), Глобальний звіт стосовно навчання та освіти дорослих «Не залишати нікого позаду: участь, рівність, інклюзія» (UNESCO, 2019), «Отримання необхідних навичок: готовність системи освіти дорослих до майбутнього» (OECD, 2019), а також у державних законодавчих та нормативно-правових документах, насамперед у Законах України «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) тощо, Стратегії інноваційного розвитку на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» (2013), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) та ін. Важливим кроком у вирішенні проблеми освіти дорослих в Україні є підготовка проекту Закону «Про освіту дорослих» (2018), внесення професії «андрагог» до Національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій».

Проте аналіз освітньої практики засвідчує, що реформування освіти дорослих в Україні відбувається досить повільно і недостатньо ефективно, не повною мірою відповідає сучасним, швидко змінюваним запитам з боку особистості та суспільства, потребам економіки та ринку праці, світовим тенденціям. Водночас в умовах інтеграції України до світового освітнього простору вивчення досвіду розвинених країн, зокрема Сполучених Штатів Америки і Канади, може стати важливим джерелом для осмислення та творчого використання їх конструктивних ідей у реформуванні системи освіти дорослих в Україні, що забезпечується їх високими освітніми та макроекономічними показниками розвитку, лідерством у глобальній економіці, наявністю давніх традицій, позитивного досвіду й ефективної освітньої політики у

сфері освіти дорослих, суттєвими інвестиціями у людські ресурси, світовим визнанням та використанням на практиці досягнень американських та канадських учених-андрагогів, високим рівнем участі дорослих у навчанні, що наближається до 60%.

У контексті наукового пошуку інтерес викликають дослідження українських науковців, в яких представлено результати ретроспективного аналізу освіти дорослих у зарубіжних країнах (Е. Богів, І. Сагун (Німеччина), С. Коваленко (Велика Британія), О. Комар (Франція), Т. Десятов, О. Самойленко, А. Боярська-Хоменко (країни Центральної та Східної Європи), О. Огієнко (Скандинавські країни), Н. Пазюра (Японія, Південна Корея), О. Ситник (Ірландія), О. Сергєєва, Н. Махиня (країни ЄС), О. Баніт, О. Пастушок (Польща) та ін.

Важливе значення для дослідження мають наукові праці з проблем освіти дорослих у США і Канаді як українських (Н. Бідюк, С. Бабушко, М. Борисова, І. Литовченко, О. Огієнко, Н. Терьохіна, Н. Чаграк, О. Чугай та ін.), так і зарубіжних (Дж. Адамс (J. Adams), М. Андерсон (M. Anderson), Е. Ліндемман (E. Lindeman), К. Баркер (K. Barker), М. Кертрайт (M. Cartwright), В. Кук (W. Cook), Т. Фенвік (T. Fenwick), Е. Грейс (A. Grace), Ф. Джонсон (F. Johnson), Дж. Кідд (J. Kidd), Г. Селмен (G. Selman), М. Ноулз (M. Knowles), Т. Лідел (T. Liddell), Д. Лівінгстоун (D. Livingstone), Т. Несбіт (T. Nesbit), Г. Ретсой (G. Ratsoy), Р. Сейболт (R. Seybolt), Х. Стаблфілд (H. Stubblefield), Д. Вайшгейдл (D. Weisghadle) вчених.

Фундаментальною основою дослідження слугують праці науковців, в яких обґрунтовано історико-педагогічні (Л. Вовк, Л. Сігаєва, Л. Тимчук) та теоретико-методологічні засади освіти дорослих (Л. Горбунова, С. Вершловський, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, М. Кларін, Н. Ничкало, В. Онушкін, Х. Бхола (H. Bholá), Р. Бойд (R. Boyd), Дж. Епс (J. Apps), Р. Брокет (R. Brockett), Р. Хіемстра (R. Hiemstra), Б. Кларк (B. Clark), Е. Кроплі (F. Crolepy), Г. Даркенвальд (G. Darkenwald), С. Мерієм (S. Merriam), Г. Фолі (G. Foley), П. Джарвіс (P. Jarvis), М. Ноулз (M. Knowles), Дж. Кідд (J. Kidd), К. Тітмус (C. Titmus)), визначено психологічні особливості навчання дорослих (Т. Гальцева, Ю. Кулюткін, В. Рибалка, Е. Помиткін, Дж. Біррен (J. Birren), Д. Брумлі (D. Bromley), Е. Торндайк (E. Thorndike)), проаналізовано теорії навчання дорослих (С. Сисоєва, Ш. Меррієм (Sh. Merriam), Дж. Кідд (J. Kidd), М. Ноулз (M. Knowles)), схарактеризовано андрагогічні засади освіти дорослих (О. Аніщенко, С. Змейов, І. Колесникова, О. Марон, О. Огієнко, Н. Протасова, Т. Сорочан, С. Брукфілд (S. Brookfield), Дж. Девенпорт (J. Davenport), Р. Гросс (R. Gross), К. Хоуле (C. Houle), Е. Келлі (A. Kelly), М. Ноулз (M. Knowles), А. Роджерс (A. Rogers), М. Сміт (M. Smith)) та ін.

Водночас незважаючи на поліаспектність наукових пошуків, дослідження освіти дорослих у США і Канаді як цілісної системи у динамічному та багатогранному її розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття не була предметом системного вивчення.

Науковий аналіз досліджуваної проблеми уможливив виявлення низки суперечностей між:

- потенційними можливостями освіти дорослих як фундаментальної основи освіти впродовж життя в умовах суспільства знань і знанневої економіки та недостатньою розробленістю її теоретико-методологічних та методичних засад;

- об'єктивною потребою сучасного суспільства, ринку праці у неперервному професійному та особистісному розвитку дорослої людини та відсутністю науково обґрунтованої, регульованої на законодавчому рівні системи освіти дорослих;

– соціальним замовленням суспільства на кардинальне реформування системи освіти дорослих відповідно до динамічних суспільних змін, інтеграційних устремлінь України до світового освітнього простору та недостатнім рівнем вивчення досвіду та здобутків високорозвинених країн світу, зокрема США і Канади.

– визнанням освіти дорослих рушійною силою розвитку людських ресурсів, механізмом сприяння саморозвитку і самоактуалізації дорослої людини впродовж життя і відсутністю стратегії розвитку освіти дорослих в Україні з урахуванням північноамериканського досвіду та світових тенденцій.

З огляду на необхідність вирішення окреслених суперечностей, актуальність, соціальну значущість освіти дорослих для України, відсутність системного вивчення та наукового осмислення північноамериканського досвіду з означеної проблеми нами обрано тему дисертаційного дослідження «**Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в межах комплексних досліджень «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу» (РК №0117U001070). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 3 від 11 березня 2016 р.).

Об'єкт дослідження: освіта дорослих у США і Канаді.

Предмет дослідження: тенденції розвитку та сутнісні особливості освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки і Канаді у другій половині XX – на початку XXI століття.

Мета дослідження: виявити тенденції розвитку та сутнісні особливості освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки і Канаді у другій половині XX – на початку XXI століття, з'ясувати можливості творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду в розбудові вітчизняної системи освіти дорослих в умовах інтеграції до світового освітнього простору.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Здійснити бібліографічний аналіз проблеми освіти дорослих й розкрити перспективність компаративних досліджень у цій сфері.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження освіти дорослих у США і Канаді.

3. Здійснити ретроспективний аналіз й розробити періодизацію розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах у другій половині XX – на початку XXI століття.

4. Проаналізувати динаміку структурно-функціональних змін в освіті дорослих США і Канади у другій половині XX – на початку XXI століття.

5. З'ясувати особливості децентралізації управління освітою дорослих у північноамериканських країнах у другій половині XX – на початку XXI століття.

6. Розкрити змістово-процесуальні аспекти освіти дорослих у США і Канаді в другій половині XX – на початку XXI століття.

7. Окреслити тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих у другій половині XX – на початку XXI століття.

8. Визначити можливості творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду в розбудові освіти дорослих в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ століття. Нижня хронологічна межа (50-ті роки ХХ століття) визначає початок інтенсивного поступу освіти дорослих в післявоєнні роки, який був зумовлений стрімким розвитком науки, технологій і виробництва, зрослими вимогами до професійних та особистісних компетентностей дорослої людини; прийняттям Публічного закону про федеральну підтримку програм професійного спрямування (США, 1950) та підписанням Федерального договору про професійну підготовку (Канада, 1950). Верхня хронологічна межа (10-ті роки ХХІ століття) датована початком модернізації освіти дорослих у контексті швидкоплинних змін сучасного суспільства (прийняття Закону про інвестиції у професійні навички та Закону про компетентнісно-орієнтовану освіту дорослих (США, 2018), втілення у життя Політики освітнього успіху та Цифрового плану дій з питань освіти (Канада, 2018).

Територіальні межі дослідження охоплюють північноамериканські країни – США і Канаду, що мають подібні історичні витоки, спільний кордон, економічні, культурні й освітні зв'язки.

Концепція дослідження ґрунтується на основних філософських, історичних, психологічних та педагогічних положеннях щодо сутності освіти дорослих, що тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, уможливаючи багатовимірність наукового пошуку, забезпечуючи здійснення міждисциплінарного аналізу освіти дорослих у США і Канаді в історичному поступі з урахуванням суспільно-політичних, соціально-економічних, соціально-культурних і психолого-педагогічних чинників. Водночас компаративний характер дослідження зумовив його здійснення на основі трьох взаємопов'язаних концептів.

Аналітичний концепт передбачає здійснення історичної ретроспективи щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад освіти дорослих, визначення особливостей законодавчої бази, структури, управління, змісту, форм та методів навчання дорослих у США і Канаді, що сприяє відтворенню специфіки становлення освіти дорослих у діахронічному вимірі; виокремленню періодів її розвитку.

Критичний концепт відображає динаміку функціонування та розвитку освіти дорослих у США і Канаді, аналіз структурних, організаційних, управлінських, змістових і процесуальних змін в освіті дорослих, що уможлиблює окреслення тенденцій її розвитку.

Прогностичний концепт пов'язаний з виокремленням конструктивних ідей північноамериканського досвіду щодо розвитку освіти дорослих та визначенням можливостей їх екстраполяції у вітчизняному освітньому просторі.

Провідною ідеєю дослідження стало виявлення сучасних напрямів та особливостей розвитку освіти дорослих у США і Канаді, що формуються під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, зумовлюючи спільні та відмінні тенденції розвитку, а також дозволяють спроектувати перспективи творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду в розбудові освіти дорослих в Україні. Цю концептуальну позицію конкретизовано у положеннях щодо освіти дорослих, яка є: багатофункціональним соціально-економічним, соціокультурним й освітнім феноменом, що сприяє професійному та особистісному розвитку дорослої людини впродовж життя; важливою підсистемою неперервної освіти, яка вирізняється

багатовимірністю, гармонійним інтегруванням та взаємозбагаченням таких видів освіти дорослих, як формальна, неформальна та інформальна, гнучкістю та адаптивністю відповідно до змін та потреб особистості, ринку праці, суспільства; соціокультурним інститутом, що сприяє розвитку людського капіталу, соціальної мобільності дорослих, їх соціалізації; засобом розбудови демократичного громадянського суспільства.

Цілісність розгляду феномену освіти дорослих у США і Канаді досягається через генезу освіти дорослих у єдності з розвитком суспільства, системи освіти, педагогічної думки, через аналіз теоретико-методологічних, організаційно-управлінських та змістово-процесуальних засад, а також завдяки розробленню періодизації, яка сприяє увиразненню особливостей та тенденцій розвитку освіти дорослих у межах обраного періоду. Водночас подібність історичних, соціально-економічних, політичних, соціокультурних та педагогічних детермінант у розвитку розвинених північноамериканських країн, їх культури та традицій, систем освіти слугує передумовою формування спільних підходів до функціонування систем освіти дорослих у США і Канаді, суголосних тенденцій їх розвитку.

Інтеграція України до світового освітнього простору зумовлює необхідність вивчення та узагальнення північноамериканського досвіду розвитку освіти дорослих, а його науково-історична рефлексія стає основою прогностичної екстраполяції в українській освітній практиці.

Методологічну основу дослідження становлять загальнофілософські закони діалектики; філософські ідеї гуманізації, розуміння людини як абсолютної цінності й самоцілі суспільного прогресу; методологія системного аналізу; положення теорії синергетики про відкритий характер соціальних систем, теорії людського та соціального капіталу; теорії про розвиток та саморозвиток людини у процесі діяльності; ідеї педагогічної компаративістики щодо діахронічного і синхронічного аналізу досліджуваних явищ; ідеї прогностики щодо розвитку освіти дорослих; принципи об'єктивності та детермінізму, що передбачають цілісне врахування зовнішніх та внутрішніх чинників; принципи цілісності, соціальної зумовленості; сукупність методологічних підходів, які об'єднано у три групи відповідно до рівнів методології:

- філософсько-визначальні підходи (діалектичний, гуманістичний, еволюційний), що уможливили розгляд освіти дорослих північноамериканських країн в історичному поступі з урахуванням впливу різних чинників;

- базові (системно-синергетичний, цивілізаційний, антропологічний, міждисциплінарний підходи), що дали змогу розглянути освіту дорослих досліджуваних країн як синергетичну систему, якій притаманні ознаки систем: структурованість, цілісність та інтегративність, проаналізувати соціокультурну своєрідність американського та канадського суспільства як цілісності, дослідити педагогічні явища і факти у широкому контекстному полі;

- концептуально-визначальні (культурологічно-аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний), що забезпечили аналіз освіти дорослих у контексті явищ культури, опанування і трансляції культурних цінностей як процес цілісного розвитку та саморозвитку дорослої людини у єдності індивідуалізації та соціалізації, як механізм діяльнісного засвоєння дорослою людиною соціального досвіду;

– процесуально-орієнтовані (андрагогічний, середовищний, компетентнісно-контекстний), що зумовили урахування особливостей дорослого учня, взаємозумовленості та взаємовпливу контексту та формування компетентностей особистості та середовища,

Теоретичну основу дослідження становлять:

– фундаментальні положення філософії людиноцентризму (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, Д. Аспін (D. Aspin), Х. Бедер (H. Beder), Д. Лосон (D. Lawson), Л. Зінн (L. Zinn) та ін.);

– теорії освітніх систем та їх розвитку (В. Биков, С. Гончаренко, С. Сисоєва, В. Луговий, М. Сміт (M. Smith) та ін.);

– теоретичні положення педагогічної компаративістики (Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, О. Заболотна, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Тагунова, Д. Бередей (G. Bereday), Дж. Кідд (J. Kidd), Г. Ноа (H. Noah), Б. Холмс (B. Holmes) та ін.);

– концептуальні ідеї компаративістики у галузі освіти дорослих (О. Огієнко, Е. Чартерс (A. Charters), Дж. Філд (J. Field.), Г. Фолі (G. Foley), Дж. Кідд (J. Kidd), Дж. Кнол (J. Knoll), К. Оні (C. Oni), Дж. Райшман (J. Reischmann), Дж. Брон (Jr. Bron), Д. Савісевік (D. Savicevic), М. Слоуї (M. Slowey) та ін.);

– концепції освіти впродовж життя (О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Д. Аспін (D. Aspin), Р. Дейв (R. Dave), Дж. Делорс (J. Delors), П. Джарвіс (P. Jarvis), Б. Єкслі (B. Yeaxlee) П. Ленгранд (P. Lengrand), Е. Фор (E. Faure), та ін.);

– інноваційні ідеї вчених щодо розвитку освіти дорослих (О. Аніщенко, І. Андрушук, Н. Ничкало, Т. Сорочан, М. Ноулз (M. Knowles), Д. Кідд (J. Kidd), Е. Ліндемман (E. Lindeman), Ш. Мерріам (S. Merriam) та ін.);

– концептуальні основи психології освіти дорослих (Ю. Кулюткін, К. Роджерс (C. Rogers), Д. Брунер (J. Bruner), О. Коваленко, В. Кулюткін, А. Маслоу (A. Maslow), Р. Ноу (R. Noe), В. Рибалка, Е. Торндайк (E. Thorndike), М. Хау (M. Howe) та ін.);

– теорії управління й розвитку людських ресурсів (Г. Бекер (G. Becker), Р. Гаррісон (R. Harrison), П. Друкер (P. Drucker), М. Фулен (M. Fullan) ін.;

– дослідження північноамериканських учених з проблем філософії освіти дорослих (П. Бергевін (P. Bergevin), Д. Еліас (J. Elias), Д. Еппс (J. Apps)), історії розвитку освіти дорослих (Дж. Адамс (J. Adams), Г. Стаблфілд (H. Stublfield), К. Баркер (K. Barker), В. Кук (W. Cook), Т. Лідел (T. Liddell), Ф. Джонсон (F. Johnson)); реалізації освітньої політики (М. Мілана (M. Milana), Т. Грін (T. Green), Е. Еріксон (E. Ericson), Т. Несбіт (T. Nesbit)); децентралізації управління освітою дорослих (К. Дайер (C. Dyer), А. Роуз (A. Rose), А. Вілсон (A. Wilson)); концептуальних засад її становлення (П. Джарвіс (P. Jarvis), Е. Ліндемман (E. Lindeman), М. Ноулз (M. Knowles)); застосування андрагогічної моделі навчання (Р. Брокетт (R. Brockett), Д. Джоблін (D. Joblin), Д. Еліас (J. Elias), Д. Колб (D. Kolb), М. Ноулз (M. Knowles), Д. Претт (D. Pratt), Д. Хеншке (J. Henschke)); подолання неграмотності (Дж. Хаутекоуер (J. Hautecoeur), І. Хейс (E. Hayes), Дж. Вайт (J. White), С. Ходінотт (S. Hoddinott)), функціонування освітніх інституцій з навчання дорослих (Т. Морісон (Th. Morrison), Г. Ретсой (G. Ratsoy), Р. Сіболт (R. Seybolt), Р. Свіндел (R. Swindell), Дж. Томпсон (J. Thompson)) та ін.

Єдність методологічних підходів, обґрунтованість теоретичних засад сприяли адекватному вирішенню завдань і досягненню мети дослідження.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети та вирішення завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, що на різних його етапах доповнювали один одного, а саме: теоретичні: загальнонаукові – аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення та систематизація, які застосовувалися для опрацювання джерельної бази з досліджуваної проблеми, формулювання висновків; конкретно-наукові: пошуково-бібліографічний метод, який використовувався для з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми; метод теоретичного моделювання – забезпечив розроблення структурно-концептуальної моделі дослідження; термінологічний метод, що дозволив виявити й уточнити семантики основоположних понять дослідження, виокремити сутнісні ознаки; історико-генетичний, ретроспективний, хронологічний, діахронний методи, які сприяли визначенню передумов, з'ясуванню чинників змін, виокремленню періодів й етапів становлення і розвитку освіти дорослих у США і Канаді; системно-структурний, системно-функціональний та системно-логічний методи, що дозволили простежити трансформації організаційно-управлінських та змістово-процесуальних особливостей освіти дорослих у північноамериканських країнах й визначити тенденцій розвитку; порівняльно-зіставний метод, що дав змогу визначити спільне та відмінне в системах освіти дорослих досліджуваних країн; метод наукової екстраполяції, який застосовувався з метою виявлення можливостей використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду освіти дорослих у реформуванні освіти дорослих в Україні; емпіричні методи: електронне листування, контент-аналіз законодавчих актів, стратегій, національних доповідей та інших документів щодо стану освіти дорослих; бесіди та дискусії з науковцями

Джерельна база дослідження. На різних етапах наукового пошуку було використано 1118 джерел, зокрема 746 англомовних, з-поміж яких:

- 42 офіційних документа, інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних та національних інституцій (доповіді, резолюції, рекомендації) з питань освіти дорослих, зокрема: ЮНЕСКО, OECD, CEDEFOP, ILO), Міжнародної ради з компаративних досліджень у сфері освіти дорослих (ISCAE), Європейської асоціації досліджень в освіті (EERA), Північно-Американського альянсу загальної освіти та освіти дорослих (NAARAE) та ін.; 39 документів, звітів національних неурядових організацій освіти дорослих Канадської асоціації освіти дорослих, Американської асоціації освіти дорослих, Канадської асоціації університетів неперервної освіти, Національної асоціації грамотності та ін.); Американської ради з питань освіти та ін;

- 36 законів, урядових постанов, що стосуються питань розвитку освіти дорослих, зокрема: федерального уряду США та урядів штатів: Солдатський Білл про права (1944), Закон про інвестиції у робочі ресурси (1962), Закон про освіту дорослих (1966), Закон про загальну зайнятість та професійну підготовку (1973), Закон про неперервну освіту (1976), Закон про консолідацію та покращення в освіті (1981), Закон про партнерство в галузі професійної освіти (1983), Національний закон про грамотність (1991), Закон про інвестування в трудові ресурси (1998), Закон про освіту дорослих та сімейну грамотність (1998), Закон про освіту для демократії (2001), Закон про освіту дорослих і економічне зростання (2009), Закон про освіту дорослих і грамотність корінних жителів (2014) та ін.; федерального уряду Канади та урядів провінцій й територій, зокрема: Закон про освіту (1944), Закон про професійне навчання дорослих (1976), Канадська програма підготовки кадрів (1982), Нормативне положення про базову загальну освіту дорослих провінції Квебек (2003), Національна

стратегія розвитку освіти Канади «Освічена Канада 2020» (2008), Закон про грамотність дорослого населення провінції Манітоба (2009), Закон про навчання дорослих провінції Нова Скотія (2010) та ін.;

– наукові праці американських дослідників (Дж. Адамс (J. Adams), М. Андерсон (M. Anderson), Дж. Епс (J. Apps), С. Брукфілд (S. Brookfield), Р. Брокет (R. Brocket), Д. Еліас (J. Elias), Д. Кідд (J. Kidd), К. Кросс (K. Cross), Е. Ліндемман (E. Lindeman), Ш. Мерріам (S. Merriam), М. Ноулз (M. Knowles), Д. Претт (D. Pratt), С. Хоул (C. Houle), Г. Стабблфілд (H. Stubblefield), Д. Хеншке (J. Henschke), К. Гріффін (К. Гріфін), Р. Батс (R. Butts), Л. Кремін (L. Cremin), Р. Хіемстра (R. Hiemstra), К. Кінг (K. King), Х. Лонг (H. Long), С. Мерріам (S. Merriam), Дж. Мезіров (J. Mezirow), Т. Штіхт (T. Sticht), Х. Стаблфілд (H. Stubblefield)); канадських учених (К. Баркер (K. Barker), Дж. Куліх (J. Kulich), Дж. Кеїрнс (J. Cairns), П. Кенді (P. Candy), Е. Корбет (E. Corbett), Т. Фенвік (T. Fenwick), Т. Несбіт (T. Nesbit), Б. Спенсер (B. Spencer), А. Фітцпатрік (A. Fitzpatrick), М. Фуллан (M. Fullan), Ч. Гефілд (Ch. Gaffield), Е. Грейс (A. Grace), Ф. Хокінс (F. Hawkins), Дж. Хеншке (J. Henschke), Г. Хенсон (G. Henson), Ф. Джонсон (F. Johnson), Дж. Кідд (J. Kidd), Д. Лівінгстоун (D. Livingstone), К. Майерс (K. Myers), К. Рубенсон (K. Rubenson), Дж. Селман (G. Selman.), Б. Спенсер (B. Spencer)) з досліджуваної проблеми;

– матеріали вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних періодичних видань, зокрема: «Порівняльно-педагогічні студії», «Порівняльна професійна педагогіка», «Освіта», «International Journal of Lifelong Education», «Adult education», «International Review of Education», «Adult Education Quarterly», «Educational Horizons», «International Journal of Lifelong Education», «Journal of Educational Research», «Review of Adult Learning and Literacy», «Canadian Journal of University Continuing Education», «Educational Administration Quarterly», «Adult Learning», «Cambridge Journal of Education», «Canadian Journal of Higher Education», «Lifelong Learning», «Comparative Education», «The Social Studies», «Studies in Continuing Education», «Journal for the Study of Adult Education», «New Directions for Adult and Continuing Education», «Canadian Journal of Education», «Higher Education Research and Development», «Canadian Journal of Educational Administration and Policy», «New Directions for Adult and Continuing Education», «Journal of Transformative Education», «Journal of American Indian Education», «Adult Basic Education» та ін.; енциклопедії та реферативні видання; документи й матеріали з фондів Бібліотеки Конгресу США, Американської бібліотеки імені Віктора Китастого, Бібліотеки університету Вінніпегу (Канада), Національної наукової бібліотеки України імені В. Вернадського, Національної парламентської бібліотеки України, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського тощо; матеріали національних і міжнародних конференцій, інформаційні ресурси (енциклопедії, словники, інформація з мережі Інтернет та ін.), Інформаційного ресурсного центру з питань освіти (ERIC).

Організація дослідження. Науковий пошук здійснювався упродовж 2014–2019 рр. і охоплював три етапи.

На першому етапі (2014–2015 рр.) теоретично осмислювалася проблема дослідження; розроблявся науковий апарат; обґрунтовувалася концепція, розроблялася програма і методика дослідницького пошуку; формувалася джерельна база з проблем освіти дорослих; формувалася понятійно-термінологічний апарат; здійснювалося первинне узагальнення дослідницьких матеріалів.

На другому етапі (2014–2017 рр.) поглиблено вивчалася та розширювалася джерельна база дослідження; обґрунтовувалися теоретико-методологічні засади освіти дорослих північноамериканських країн; здійснювався ретроспективний та порівняльний аналіз розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах; розроблялася періодизація розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; систематизувався фактологічний матеріал з метою визначення законодавчо-нормативних, організаційно-управлінських, змістово-процесуальних особливостей освіти дорослих.

На третьому етапі (2018–2019 рр.) здійснювалося узагальнення результатів наукових пошуків; окреслювалися тенденції розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки і Канаді у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; виявлялися особливості розвитку освіти дорослих в Україні; розроблялися рекомендації щодо використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду щодо розвитку освіти дорослих в освітньому просторі України; здійснювала підготовка та видання монографії, методичних рекомендацій; відбувалося впровадження результатів дослідження в освітню практику; завершувалося оформлення рукопису дисертації та автореферату.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають в тому, що:

вперше у вітчизняній педагогічній науці системно досліджено становлення та розвиток освіти дорослих у північноамериканських країнах в межах якого виявлено й схарактеризовано тенденції та сутнісні характеристики розвитку освіти дорослих у США і Канаді в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття з урахуванням історичних, політичних, соціально-економічних, соціокультурних, педагогічних факторів; обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих, які вирізняються міждисциплінарністю, поліконцептуальністю, інтегративністю, взаємодоповненістю; визначено історичні передумови становлення й розроблено періодизацію генези північноамериканської освіти дорослих, в якій виокремлено період реформування (50-ті – 70-ті рр. ХХ ст.), що містить розвивально-пошуковий (1950–1965) та законодавчо-концептуальний (1966–1979) етапи; період інституалізації (80-ті – 90-ті рр. ХХ ст.), що складається з етапу розвитку функціональної грамотності дорослих (1980 – 1990) та конструктивного етапу (1991–1999); період модернізації (2000 – 10-ті роки ХХІ ст.), який об'єднує ринково-зорієнтований (2000–2008 рр.) та трансформаційний (2009 – нині) етапи; виявлено взаємоузгоджений вплив зовнішніх (глобалізація, інтеграції, цифровізація, криза компетентності, старіння населення, суспільство знань, знаннева економіка) та внутрішніх (законодавчі, персоналізовані, аксіологічні, організаційні, змістові тощо) чинників; визначено характер змін нормативних (оновлення, удосконалення, розгалуженість), організаційних (трансформація цілей і функцій, гнучкість, адаптивність, диверсифікованість структури і провайдерів), управлінських (децентралізація управління, модель «знизу вгору», соціальне партнерство, багаторівневе фінансування), змістових (інтегративний характер навчальних програм та змісту освіти, їх диверсифікованість, практикоорієнтованість, клієнтоорієнтованість), процесуальних (андрагогічність, гуманістичність, інтерактивність, суб'єктноорієнтованість форм і методів навчання) засад розвитку освіти дорослих; виявлено тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих, що класифіковані за критеріями поширеності (глобальні, регіональні, національні) та функціональності (концептуально-визначальні, організаційно-управлінські, змістово-процесуальні); окреслено можливості використання

конструктивних ідей північноамериканського досвіду в реформуванні освіти дорослих в Україні на державному рівні й рівнях громади і провайдерів;

– *удосконалено* положення щодо компаративних досліджень у сфері освіти дорослих; ролі міжнародних та національних організацій у визначенні стратегії розвитку освіти дорослих; можливостей та механізмів соціального партнерства; визначення цілей та функцій освіти дорослих;

– *подальшого розвитку* набули тлумачення змісту основних дефініцій (освіта дорослих, формальна освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, дорослий учень, андрагогічний підхід, самоспрямоване навчання, трансформаційне навчання тощо); принципи навчання дорослих; систематизація досліджень з проблеми освіти дорослих; виявлення особливостей діяльності провайдерів освіти дорослих; застосування андрагогічної моделі навчання;

– *до наукового обігу* введено маловідомі північноамериканські наукові джерела, нові факти, документи у сфері освіти дорослих США і Канади.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у тому, що узагальнений досвід розвитку освіти дорослих у США і Канаді, виокремлені його конструктивні ідеї уможливили надання рекомендацій, які можуть бути використані у процесі реформування освіти дорослих в Україні. Основні положення, фактологічний матеріал, джерельна база, підготовлена монографія «Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді» та методичні рекомендації «Становлення та розвиток освіти дорослих у США і Канаді: досвід для України» можуть використовуватися під час розроблення програм курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Андрагогіка», «Соціальна педагогіка», «Педагогічний менеджмент», спецкурсів із проблем розвитку освіти дорослих у зарубіжжі, у процесі вдосконалення змісту підготовки аспірантів і магістрів, а також у діяльності закладів післядипломної освіти, центрів освіти дорослих, корпоративних університетів тощо.

Дослідження має прогностичний потенціал, зумовлений можливістю здійснення на його основі подальших наукових розвідок у сфері освіти дорослих.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайло Коцюбинського (довідка № 06/41 від 13.03.2020 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 746/01 від 13.04.2020 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 592 від 13.03.2020 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 439 від 10.03.2020 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 286/02-13 від 14.05.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У монографії [2] внесок дисертантки полягає у визначенні особливостей навчальних програм професійної підготовки андрагогів у США; у статті [11] здобувачем обґрунтовано підходи до вибору методів навчання; у статті [29] простежено генезу становлення та розвитку компаративістики у сфері освіти дорослих; у статті [30] схарактеризовано застосування дистанційних технологій в процесі навчання; у статті [31] розкрито сутність проблемо-орієнтованого навчання дорослих в корпоративних університетах США і Канади; у статті [32] визначено сутнісні характеристики неформальної освіти дорослих та перспективні напрями розвитку; у тезах [42] розкрито особливості організації процесу навчання в університеті третього віку в Канаді.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час науково-практичних заходів різного рівня, зокрема: на *міжнародних конференціях* «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті Європейської інтеграції» (Суми, 2017), «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Київ, 2017), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2017), «Edukacja-Technika-Informatyka» (Rzeszow, 2017), «Science, research, development» (Лондон, 2018), «Science, research, development» (Берлін, 2018), «Strategiczne pytania swiatowej nauki» (Пржемишль, 2018), «Бъдешите изследвания» (Софія, 2018), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття» (Суми, 2018), «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 2019), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2019), «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019), «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього» (Чернігів, 2019), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2017, 2018), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (2019), «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» (Київ, 2019), «Освіта ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019), «Dynamics of the Development of World Science» (Ванкувер, 2020), «Наукова школа Івана Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2020), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2020); на *всеукраїнських* заходах: науково-практичній конференції «Пріоритети у змісті й структурі сучасної початкової освіти в умовах трансформаційних змін» (Черкаси, 2017); методологічних семінарах «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 2018) «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів (Київ-Хмельницький, 2018, 2019, 2020), педагогічних читаннях «Особистісний і професійний розвиток дорослих: проблеми і перспективи: присвячених пам'яті академіка Семена Устимовича Гончаренка (Київ, 2020); «Пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук» (Київ, 2019); круглому столі «Інноваційні педагогічні технології в підготовці майбутніх учителів» (Суми, 2016); семінарах «Компаративістика в педагогічній освіті і освіті дорослих» (Київ, 2018, 2019), звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, 2018, 2019, 2020).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Розвиток вищої жіночої освіти у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історії педагогіки була захищена в 2013 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 57 публікаціях (із них – 50 одноосібних), з-поміж яких: 2 монографії (з них – 1 одноосібна); 1 методичні рекомендації; 25 статей у наукових фахових виданнях України (у тому числі 23 – у виданнях, що входять до наукометричних баз даних (Web of Science, Index Copernicus International)); 7 статей у зарубіжних наукових періодичних виданнях; 22 статті у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською, англійською мовами, вступу, шістьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаних джерел (1118 найменувань, із них 746 англійською мовою) та додатків (43 додатки на 69 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 571 сторінку, основний зміст викладено на 407 сторінках. Робота містить 13 таблиць, 51 рисуноків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність теми дослідження, зв'язок із науковими темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження; схарактеризовано джерельну базу; викладено концепцію й методи дослідження, його методологічні й теоретичні засади; описано етапи дослідження; розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів; подано відомості про особистий внесок здобувача, апробацію та впровадження результатів наукового пошуку; подано структуру і обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Освіта дорослих як предмет педагогічної компаративістики»** – визначено можливості освіти дорослих у подоланні цивілізаційних викликів сучасності; здійснено бібліографічний аналіз досліджуваної проблеми; з'ясовано особливості розвитку компаративних досліджень у сфері освіти дорослих; обґрунтовано методологічні засади дослідження; подано структурно-концептуальну модель компаративного дослідження освіти дорослих у США і Канаді.

Здійснення бібліографічного аналізу проблеми дослідження довело багатовекторність та міждисциплінарний характер проблеми освіти дорослих у США і Канаді, що уможливило виокремлення напрямів розгляду досліджуваного феномену. У працях історико-педагогічного напрямку (Е. Ліндемман, Дж. Адамс, Р. Сейболт, Г. Стаблфілд, А. Томас, Т. Несбіт та ін.) виявляються особливості історичного розвитку освіти дорослих, простежується шлях перетворення освіти дорослих на важливу складову системи неперервної освіти тощо. У працях соціально-економічного напрямку (Ф. Альтбах, С. Торрес, Г. Фолей, Дж. Хадсон та ін.) доводиться важливість освіти дорослих у контексті розвитку економіки, конкурентоспроможності держави тощо. У джерелах теоретико-методологічного напрямку (Р. Брокетт, П. Бергевін, М. Пітерс, П. Джарвіс та ін.) розкриваються філософські основи, сутнісні ознаки теорій, концепцій та методології освіти дорослих тощо. У дослідженнях психологічного напрямку (А. Роджерс, А. Маслоу, Ж. Біррен, Д. Бромлей та ін.) визначаються вікові, психологічні особливості дорослої людини та дорослого учня, з'ясовуються підходи до мотивація в процесі навчання тощо. У працях організаційно-андрагогічного напрямку (М. Мілана, Р. Кефарелл, А. Томас, Ш. Мерріам та ін.) вивчається структура, законодавча база, діяльність провайдерів освіти дорослих тощо. У роботах соціально-освітнього напрямку (М. Формоза, М. Андерсона, Дж. Дьюї, Р. Джонстона та ін.) акцентується увага на проблемах соціалізації дорослих, соціальної інтеграції іммігрантів, особливостях освіти батьків, іммігрантів, корінного населення та інших соціально незахищених груп населення тощо. У дослідженнях професійно-андрагогічного напрямку (С. Хоул, М. Ноулз, Дж. Хеншке, Д. Прет, Р. Хемстра та ін.) обґрунтовується необхідність підготовки андрагогів, визначаються їхні функції та ролі у процесі навчання дорослих.

Встановлено, що інтенсивний розвиток освіти дорослих та посилений інтерес наукової спільноти до дослідження проблем теорії і практики освіти дорослих у

сучасному світі сприяли оформленню нового напрямку порівняльних досліджень в освіті – компаративістики у сфері освіти дорослих (comparative adult education). Вивчення її генези уможливило розроблення періодизації становлення та розвитку компаративістики у сфері освіти дорослих, критерієм якої стало розмежування донаукових та наукових досліджень у галузі освіти дорослих, динаміка їх взаємодії та змін. Періодизація включає емпіричний період (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття), провідними тенденціями якого стало накопичення та суб'єктивний опис фактів про навчання дорослих, започаткування міжнародних та національних організацій, що досліджували проблематику освіти дорослих, початок концептуалізації; період наукових досліджень (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), упродовж якого здійснюється розроблення понятійно-термінологічного апарату та методології, з'являються нові дослідницькі інституції, визначальними стають міждисциплінарний підхід, плюралізм, урізноманітнення дослідницьких пошуків. З'ясовано, що ґрунтовні компаративні дослідження у сфері освіти дорослих здійснювали А. Чартерс, Дж. Кідд, С. Тітмус, А. Кнох, Дж. Райшманн та ін.

Унаслідок вивчення стану розробленості проблеми виявлено, що хоча у порівняльно-педагогічному аспекті досліджувалися окремі питання освіти дорослих у США і Канаді, проте цілісного аналізу проблеми розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття не було здійснено.

За допомогою методу моделювання розроблено структурно-концептуальну модель компаративного дослідження освіти дорослих у США і Канаді, яка є основою для багаторівневого аналізу з урахуванням впливу різноманітних чинників, сприяє формулюванню обґрунтованих висновків і окресленню можливостей екстраполяції північноамериканського досвіду в українській освітній практиці (рис.1.). Зважаючи на характер дослідження, виокремлено п'ять дослідницьких рівнів: актуалізаційно-аналітичний, теоретико-методологічний, історико-функціональний, організаційно-педагогічний, інтерпретаційно-прогностичний, для кожного з яких визначено завдання та комплекс методів дослідження. В основу розроблення моделі покладено параметричний підхід, що дозволив окреслити параметри порівняння: історичний, структурно-організаційний, концептуальний, змістово-процесуальний. Її застосування уможливило виявлення й зіставлення особливостей освіти дорослих у США і Канаді, виокремлення загальних спільних характеристик для цілісного уявлення та окреслення тенденцій розвитку.

Визначено, що дослідження проблеми освіти дорослих у США і Канаді вимагає використання сукупність методологічних підходів, об'єднаних нами у групи відповідно до рівнів методології: група філософсько-визначальних підходів, які відповідають філософському методологічному рівню, що об'єднує такі підходи: діалектичний, що дозволяє розглядати освіту дорослих у США і Канаді у процесі її розвитку, враховуючи вплив і взаємодію різних чинників; гуманістичний з його провідними ідеями щодо самоцінності людини, що уможливорює розгляд процесу навчання дорослої людини як необхідності та визначальної умови життєдіяльності дорослої людини у сучасному суспільстві; еволюційний, що забезпечує визначення еволюційних джерел, чинників освіти дорослих у досліджуваних країнах, з'ясування витоків її історичного поступу, обґрунтування появи нових напрямів, інноваційних тенденцій у розвитку освіти дорослих та здійснення прогнозування майбутніх змін.

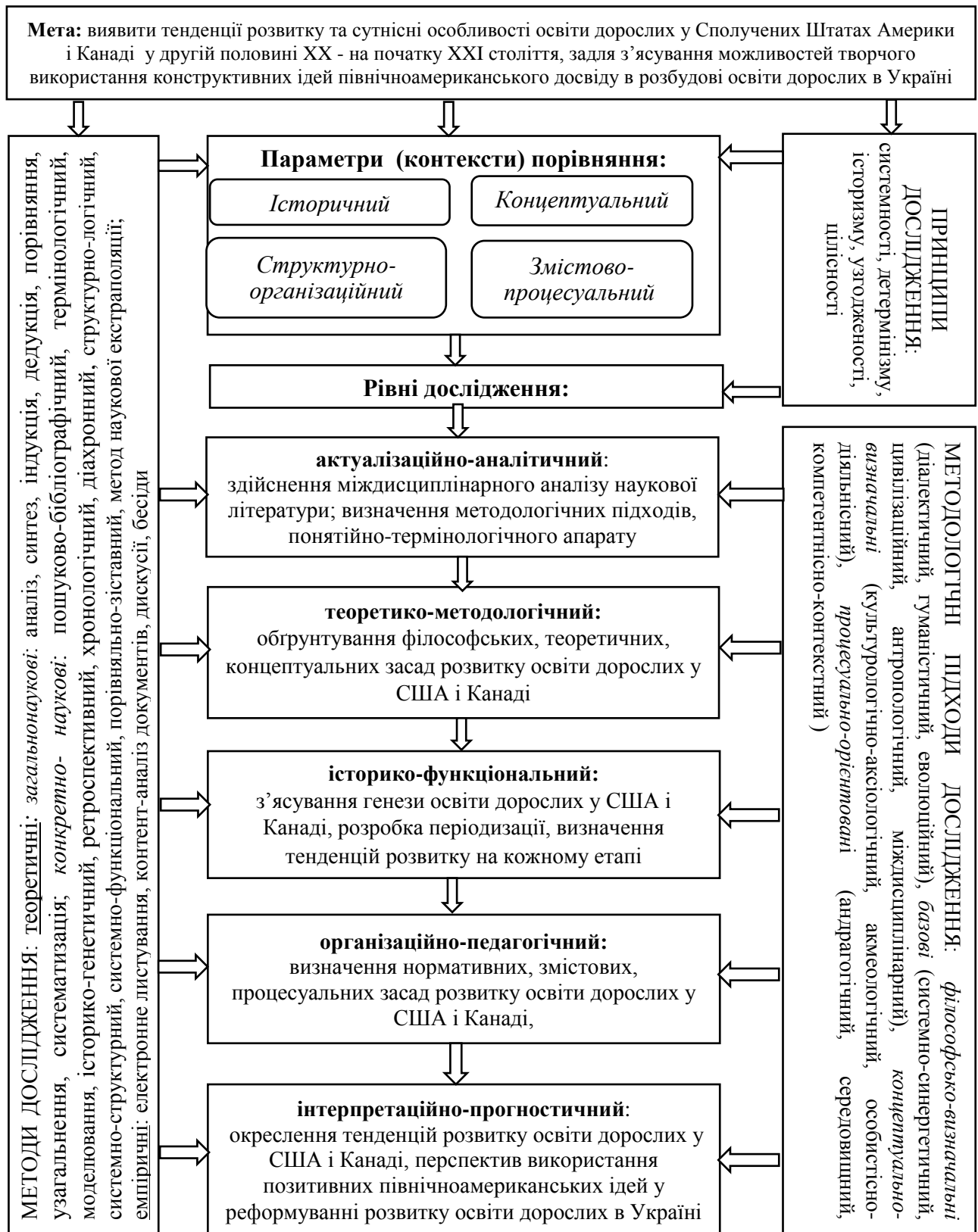


Рис. 1. Структурно-концептуальна модель компаративного дослідження освіти дорослих у США і Канаді

До групи базових належать підходи, що відповідають загальнонауковому рівню методології: системно-синергетичний, що уможливив розгляд освіти дорослих як синергетичної системи, що здатна адекватно реагувати на швидкоплинні соціальні

зміни; цивілізаційний, що забезпечує урахування соціально-економічних, соціокультурних, соціополітичних детермінат, визначення та аналіз соціокультурної своєрідності американського та канадського суспільства; антропологічний, який дозволяє розглядати освіту дорослих у всій її цілісності крізь виміри прояву людини (особистість, індивідуальність, суб'єкт), індивідуальність, суб'єкт), її активності й прагнення вирішувати власні професійні та особистісні проблеми; міждисциплінарний, що уможлиблює розв'язання досліджуваної проблеми у широкому контекстному полі (соціально-культурному, соціально-економічному, історичному, політичному тощо), забезпечує вірогідність результатів дослідження та їх прогностичність. Концептуально-визначальна група містить підходи, що відповідають конкретно-науковому рівню методології: культурологічно-аксіологічний, що, базуючись на утвердженні цінності людини, пріоритетах культурних та загальнолюдських цінностей, суб'єктності людини, розвитку людини як суб'єкта культури; акмеологічний, який уможлиблює розкриття сутності дорослої людини у єдності процесів індивідуалізації та соціалізації, визначення можливостей освіти дорослих у створенні умов в досягненні акме на різних рівнях її зрілості; особистісно-діяльнісний, що зумовлює розгляд дорослого учня як суб'єкта навчання, розвиток якого відбувається у процесі його активної пізнавальної діяльності, через використання професійного та особистого досвіду, задоволення потреб у самоорганізації та саморозвитку. Група процесуально-орієнтованих підходів визначає практико-орієнтовану основу дослідження: андрагогічний, що акцентує на необхідності урахування потреб, інтересів та особливостей дорослого учня, застосування андрагогічних принципів навчання; середовищний, що орієнтує дослідження у напрямі вивчення реальної дійсності, в якій відбується процес навчання дорослих у США і Канаді, з'ясування взаємозв'язків та взаємовпливів людини і середовища; компетентісно-контекстний, що розкриває вплив предметного і соціального контекстів на формування професійної та соціальної компетентності дорослої людини. Усі зазначені підходи є взаємопов'язаними, взаємодоповнюваними, що уможлиблює цілісне сприйняття освіти дорослих у США і Канаді та виокремлення тенденцій її розвитку.

У другому розділі – **«Теоретичні засади розвитку освіти дорослих у США і Канаді»** – сформовано та схарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження; обґрунтовано теоретичні засади освіти дорослих у США і Канаді, розкрито роль міжнародних та національних організацій у визначенні національних стратегії розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах.

Використання методу термінологічного аналізу дозволило сформувати понятійно-термінологічний апарат, який становить теоретико-методологічну основу дослідження освіти дорослих у США і Канаді. Досліджувані поняття об'єднано у три групи з урахуванням рівня їх фундаментальності, концептуальності та узагальненості. До першої групи належать поняття, що мають загальнопедагогічний, фундаментальний характер («освіта», «неперервна освіта», «навчання», «розвиток», «професійний розвиток», «особистісний розвиток» тощо). Схарактеризовано їх багатофункціональність, багатоаспектність. До другої групи віднесено базові поняття дослідження («освіта дорослих», «неперервна професійна освіта», «формальна освіта дорослих», «неформальна освіта дорослих», «інформальна освіта дорослих», «доросла людина» тощо), що розкривають сутність і специфіку предмету дослідження. З'ясовано відсутність єдності у визначенні окреслених понять, що зумовлено багатовимірністю та складністю освіти дорослих як феномену, що відповідає за постійне вдосконалення і

цілісний розвиток людини упродовж усього її життя; удосконалення знань, умінь, навичок відповідно до вимог ринку праці, суспільства, особистості. Поняття «освіта дорослих» розглядається нами як складне, поліфункціональне, соціокультурне та історично зумовлене явище, як процес, як соціальний інститут, як соціально-педагогічна система. До третьої групи віднесено поняття, що розкривають специфічні особливості освіти дорослих («дорослий, що навчається», «андрагогіка», «андрагогічна модель», «андрагогічні принципи», «андрагог» тощо). Схарактеризовано розбіжності у підходах науковців до визначень ключових понять й розкриття їх сутнісних ознак. З урахуванням результатів термінологічного аналізу зроблено висновок, що понятійно-термінологічний апарат дослідження вирізняється міждисциплінарністю, багатовимірністю та багатоаспектністю. Загальнопедагогічні, базові та специфічні поняття у сфері освіти дорослих тісно пов'язані та взаємозумовлені, вирізняються гнучкістю та динамікою визначень відповідно до змін, що відбуваються у теорії та практиці освіти дорослих. Встановлено, що тенденціями розвитку понятійно-термінологічного апарату освіти дорослих є: удосконалення та уточнення структури та змісту понять відповідно до змін у суспільстві та науки; посилення взаємопроникнення понять та їх багатоаспектності; міждисциплінарність понятійно-термінологічного апарату; оновлення, поглиблення та розширення термінологічного поля освіти дорослих.

Виявлено пріоритетність філософських ідей лібералізму (визнання прав і свободи людини найвищою цінністю, допомога людині стати грамотною інтелектуально, морально та духовно) та їх трансформаційної форми – неолібералізму (формування суспільної відповідальності, акцент на підпорядкованості вимогам ринку); біхевіоризму (через навчання – зміна поведінки дорослого); прагматизму (ототожнення об'єктивної реальності з досвідом; розвиток суспільства через особистісний розвиток кожного громадянина) та його інтерпретації в ідеях прогресивізму (залучення людей до спільного вирішення соціальних проблем, їх активності та відповідальності); гуманізму (саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізація людини впродовж життя); радикалізму (необхідність радикальних змін у суспільстві, освіта як провідний інструмент їх здійснення), конструктивізму (формування конструктивного мислення; навчання дорослих є результатом самоорганізації). Вагомими є такі ідеї: неперервності (задоволення потреб людини у професійному та особистісному розвитку, саморозвитку та самореалізації впродовж життя); відкритості (створює передумови до відкритості освітнього процесу, неможливості авторитарного навчання, відкриває шлях до інновацій, актуалізує необхідність неперервного розвитку та саморозвитку дорослої людини); демократизації (поєднують свободу, гармонійний розвиток людини, акцентують на соціальній рівності, доступі до освіти всіх верст населення; що саме ідея демократизації лежить в основі розвитку американської і канадської державності та системи освіти); ідеї випереджального розвитку (орієнтація системи освіти на задоволення швидкозмінних потреб, досягнення довгострокових цілей відповідно до розвитку суспільства, ринку праці тощо; спрямованість на майбутнє).

Означені ідеї стали основою сучасної концептуальної основи північноамериканської освіти дорослих, що представлена низкою концепцій: гуманістичними («Я-концепція» (К. Роджерс), концепцією самоактуалізації (А. Маслоу), концепцією освіти впродовж життя та ін.), в основі яких покладено особистісно орієнтований, персоналізований підходи, а людина розглядається як

активна, творча особистість, поведінка якої передусім зумовлюється не зовнішніми, а внутрішніми факторами, внутрішньою мотивацією, що спрямована на самовдосконалення та саморозвиток; технократичними, зокрема, концепцією реіндустріалізації (П. Друкер, В. Харман, Р. Хатчінс та ін.), в якій наголошується на інтеграції освіти і виробництва, значенні освіти для економічного зростання); концепцією «назад до основ» (К. Гріффін, Р. Дейв), що стосується базової освіти дорослих, подолання неграмотності; прагматичними: концепцією Дж. Дьюї («навчання через дію»); концепцією навчання на основі досвіду (Д. Колб); концепцією інтегрованого розвитку компетентностей (В. Чінапах, Я. Лефстед, Г. Вайлес), в якій акцентується увага на необхідності застосування комплексного підходу до формування професійних та соціальних компетентностей дорослої людини; концепцією соціального реконструктивізму (Т. Брамельд), Х. Лукос та ін.), за якою знання є інтегрованим продуктом соціальної та культурної взаємодії; концепцією «освіти для виживання» (Р. Кауфман, М. Скривен та ін.), що спрямована на формування у дорослих почуття відповідальності за теперішнє та майбутнє; концепцією освіти в громаді (І. Мартін, Т. Ловетт та ін.), метою якої є активна участь членів громади у суспільному житті; когнітивними, в яких обґрунтовується спрямованість освіти на формування та розвиток розумової діяльності, критичного мислення, а також навичок соціалізації (концепція трьохарочного інтелекту (Р. Стернберг), концепцією медіації чи опосередкованого досвіду навчання (Р. Фойєрштайн), концепцією множинного інтелекту (Х. Гарднер та ін.).

Наукове осмислення теоретичних засад освіти дорослих у США і Канаді підтвердило значення теорій людського (Г. Беккер, Т. Шульц та ін.) та соціального капіталу; теорії цільової орієнтації (Х. Вулфолк, Р. Хой), в якій наголошується на усвідомленні тими, хто навчається, своїх цілей та їх важливості; теорії потреб (А. Маслоу), за якою поява потреб спонукає людину до діяльності щодо їх задоволення; теорії очікування, що орієнтує на результати навчання; теорії навчання дорослих (М. Ноулз, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Ш. Мерріам та ін.), в якій обґрунтовується важливість врахування особливостей дорослого учня у процесі навчання.

З'ясовано, що міжнародні та національні організації мають суттєвий вплив на формування освітньої політики північноамериканських країн; стратегії розвитку їх систем освіти дорослих; забезпечення правового захисту соціально незахищених категорій населення; інвестування у розвиток людського капіталу; розроблення законодавчої бази та пошук джерел фінансування; створення механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання дорослих; підтримку провайдерів освіти дорослих; створення федеральних, регіональних (штат / провінція), муніципальних організацій з розвитку та координації освіти дорослих; забезпечення обміну досвідом, результатами наукових досліджень, виконання проектів, узагальнення статистичних даних; створення спільного освітнього простору освіти дорослих тощо.

У третьому розділі – «Гене́за освіти дорослих у США і Канаді» – визначено передумови становлення та розвитку освіти дорослих у розвинутих північноамериканських країнах у XVI–XIX ст.; досліджено історико-педагогічні аспекти розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки і Канаді у XX столітті; схарактеризовано нормативні засади розвитку освіти дорослих у XXI столітті; розроблено та обґрунтовано періодизацію, окреслено тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині XX – на початку XXI століття.

Унаслідок застосування історико-генетичного аналізу встановлено, що США і Канада мають спільні витoki розвитку освіти дорослих, що зумовлюється схожістю історичних (колонізація (XVI ст.), активні імміграційні процеси, федералізація (XVIII–XIX ст.), соціально-економічних (індустріалізація економіки, перехід від сільськогосподарського до промислового капіталізму, урбанізація, імміграція населення), соціокультурних (мультикультурність, багатомовність, полірелігійність) чинників.

Виявлено, що основними віхами становлення освіти дорослих у США і Канаді у XVI–XIX ст. стало акцентування на таких ціннісних аспектах, як: релігія, мораль, духовність, що обговорювалися на нарадах, дискусіях тощо і мали інформальний характер; самовдосконалення через читання книг та обговорення проблем, дебати, дискусії (клуб «Джунто»), бібліотеки, дискусійні клуби, осередки взаємного самовдосконалення, літературні, філософські, жіночі клуби, добровільні асоціації, просвітницьких громадських організації та ін.); інтелектуальний розвиток (інститути механіки); вивчення конкретних місцевих проблем за допомогою обговорення, навчання, добровільного об'єднання людей (американські ліцеї); просвіта і поширення знань (Чатоквіанський рух, недільні, вечірні, нічні «мандрівні», школи, сільськогосподарські школи з вивчення англійської мови); доступ до освіти для всіх верств населення через заочне навчання (кореспондентські курси); поширення знань через публічні лекції (університети поширення знань); «розумне громадянство» через навчання демократії (Б. Франклін, Дж. Холбрук, І. Х. Вінсент).

Осмилення особливостей становлення та розвитку освіти дорослих у XVI–XIX ст. у США і Канаді дало можливість окреслити їх спільні тенденції: стихійного розвитку, зародження неформальної освіти дорослих, зміщення акцентів від пануючої інформальної освіти дорослих до неформальної; перехід від окремих форм освіти дорослих до початку інституалізації, від повного домінування церкви у наданні освітніх послуг до послаблення її ролі; поступове усвідомлення важливості освіти дорослих; децентралізація в управлінні освітою; поступова втрата пріоритетності учнівства у професійній підготовці; спрямованість освіти дорослих на ліквідацію неграмотності, вивчення мови (мігранти, жінки, аборигени, маргінальні верстви населення); вплив недержавних організацій та асоціацій на розвиток освіти дорослих; поява різноманітних провайдерів освіти дорослих. З'ясовано, що відмінність у розвитку освіти дорослих між США і Канадою полягає у створенні різних типів освітніх інституцій, недержавних організацій і асоціацій освіти дорослих у країнах, різній інтенсивності процесів децентралізації управління, наповненості та спрямованості навчальних програм для дорослих.

Вивчення стану освіти дорослих у США і Канаді у першій половині XX століття дозволило з'ясувати, що визначальними чинниками її розвитку стали історичні події, такі, як Світові війни (1914–1918; 1939–1945), період проспериті (1922–1929), часи Великої депресії (1929–1933); а також соціально-економічні (швидкі темпи зростання економіки, розвиток приватного бізнесу, поява новітніх галузей виробництва, економічна та соціальна криза часів Великої депресії, урбанізація, імміграційний бум, програма Ф. Рузвельта «Новий курс» (США)); соціокультурні (міграція населення (зовнішня, внутрішня), акультурації і американізація / канадизація, залучення громадян до вирішення проблем громади, громадянське виховання тощо) фактори.

Встановлено, що спільність викликів першої половини XX століття для США і Канади зумовила чимало спільних ознак у реагуванні на ці виклики з боку освіти

дорослих, що стало підґрунтям появи спільних тенденції у їх розвитку, зокрема: розпочато створення законодавчої бази освіти дорослих (у США: Закон Сміта-Левера (1914), Програми з ліквідації неграмотності (1911), Закон про іммігрантів (1917), Федеральний закон про надзвичайну допомогу (1930), програма «Нова справа» (1932), Білль про права (1944) та ін.); у Канаді: Закон про допомогу сільському господарству (1912), Закон про технічну освіту (1919), Закон про координацію професійної підготовки (1942), Угоди про допомогу професійним школам (1945) та ін.); домінування неформальної освіти дорослих; низький рівень грамотності дорослих, усвідомлення необхідності боротьби з неграмотністю, активне, але несистемне впровадження програм з грамотності, розвиток базової освіти дорослих; поширення рухів «Народна школа», «Університет поширення знань», «Жіночий рух», «Чатоквіанський рух»; розширення мережі освітніх інституцій, асоціацій, організацій освіти дорослих (Американська асоціація освіти дорослих (1924), Канадська асоціація освіти дорослих (1935), школи місячного світла та «батальйони розвитку» для навчання грамоті (США), фронтір-коледжі та канадський клуб (Канада) та ін.); зародження внутрішньокорпоративного навчання (перші тренінги для персоналу); пріоритетність загальнокультурних, соціальних цілей освіти дорослих з акцентуванням на освіті в громаді, освіті для демократії, освіті для американізації та акультурації/канадизації (вищі народні школи Дж. Кемпбелла (1925), Хайландер (1932), народний коледж Поконос у Пенсільванії (1924), Уоддінтон у Західній Вірджинії (1927), Бостонський центр освіти дорослих (1933), форум Дж. Студебекера (1935), інститут навчання в громаді (Онтаріо, 1935), школа життя громади (Альберта, 1937) та ін.); визнання та утвердження терміну «освіта дорослих» (1924); поява ґрунтовних праць з освіти дорослих (Е. Ліндемана, М. Картрайт, М. Елі та ін.); усвідомлення суспільством ролі і значення освіти дорослих.

Простеження генези становлення та розвитку освіти дорослих у XVI – першій половині XX століття у США і Канаді довело наявність спільних орієнтирів, взаємовпливу систем освіти цих країн, напрямів і тенденцій розвитку освіти дорослих у США і Канаді, що дозволяє погодитися з канадським ученим А. Гресом (A. Grace) щодо виокремлення феномену північноамериканської освіти дорослих та уможливило розроблення й обґрунтування авторської періодизації розвитку північноамериканської освіти дорослих у другій половині XX – початку XXI століття, критеріями якої стали конкретно-історичні події, політичні, соціально-економічні, соціокультурні, інституціональні та освітні зміни у США і Канаді, а також динаміка формування законодавчо-правової бази стосовно освіти дорослих, трансформація її структури, цілей, функцій, змісту, форм і методів навчання. Згідно з визначеними критеріями виокремлено тенденції розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах у кожному періоді.

Періодизація складається з трьох історичних періодів. Період реформування (50-ті – 70-ті рр. XX ст.) позначений повоєнним процвітанням, інтенсивним розвитком промисловості, сільського господарства, проведенням освітніх реформ, нагальною потребою у кваліфікованих робітниках. Період охоплює розвивально-пошуковий (1950–1965) етап, тенденціями якого стали: активізація освіти дорослих; масовізація; підвищення доступності освіти дорослих; триваюча професіоналізація з одночасною лібералізацією; поява нових провайдерів, що пропонують професійно-орієнтовані програми; акцентування на професійній освіті для іммігрантів; розширення підтримки федеральним урядом професійної, технічної та професійної освіти дорослих; посилена

увага до базової освіти дорослих, американізації суспільства (США), боротьби з неграмотністю, освіти жінок та іммігрантів, розвитку демократії; розробка законодавства освіти дорослих; цільове фінансування програм, які, зазвичай, відповідали потребам промисловості, зміщення акцентів в освіті дорослих на задоволення професійних потреб, становлення вищої освіти дорослих; та законодавчо-концептуальний (1966–1979), провідними тенденціями якого стали: активізація у створенні законодавчої бази освіти дорослих (Закон про освіту дорослих (США, 1966), «Закон про неперервну освіту» (США, 1976), Закон про загальну зайнятість та професійну підготовку (США, 1973), Закон про неперервну та продовжену освіту (США, 1979), Програма «Новий старт» (Канада, 1967), Біла книга освіти (Канада, 1966), Закон про професійне навчання дорослих (Канада, 1976) та ін.), концептуалізація (розробка концепції освіти дорослих (Д. Кідд), андрагогічної концепції М. Ноулза), зменшення фінансування освіти дорослих на федеральному рівні; подальша професіоналізація освіти дорослих; пріоритетність базової освіти дорослих у контексті вирішення проблем неграмотності та соціальної справедливості; започаткування дистанційних форм навчання (Канада: інститут відкритого навчання, телеуніверситет, відкритий університет, університетський навчальний телевізійний центр).

Період інституалізації (80-ті – 90-ті рр. ХХ ст.), що співпадає з економічною кризою, яка позначилася й на розвитку освіти дорослих, складається з двох етапів, які за термінами та сутнісними характеристиками є подібними у США і Канаді. Нижня хронологічна межа етапу розвитку функціональної грамотності дорослих (1980–1990) у США зумовлена прийняттям Закону про організацію системи освіти (1980) та Закону про допомогу в освіті біженців (1980), підготовкою доповіді Національної комісії щодо якості освіти «Нація у небезпеці»; у Канаді – Національного закону про навчання. Верхня хронологічна межа співпадає з прийняттям Національного закону про грамотність (США 1990) й підготовкою доповіді щодо аналізу освіти дорослих у Канаді. Цьому етапу властиві тенденції: зростання державного інтересу та збільшення інвестицій у розвиток функціональної грамотності дорослих; утвердження ідей неперервної освіти; надання доступу до освіти тим дорослим, які мають низький рівень освіти, що є недостатнім для ефективного громадянства та зайнятості на ринку праці; законодавча підтримка розвитку грамотності дорослих; посилення федерального впливу на розвиток освіти дорослих; перехід до неоліберальної практики в освіті дорослих; маркетизація освіти дорослих; скорочення соціальних програм та фінансування неформальної освіти дорослих; розширення інформаційно-консультативних послуг для дорослих (створення Національного інформаційного центру грамотності; фінансова підтримка базової освіти дорослих; розвиток базової освіти дорослих як інструменту вирішення проблем маргіналізації, боротьби з бідністю; розвиток базової освіти дорослих як механізму вирішення проблем працевлаштування; акцентування на освіті людей пенсійного віку, інвалідів, іммігрантів, безробітних, жінках, корінного населення; усвідомлення місця та значення освіти дорослих для розвитку економіки та суспільства; диверсифікація освітніх програм для дорослих; розширення мережі провайдерів освіти дорослих). Нижньою хронологічною межею конструктивного етапу (1991–1999) стало прийняття Біллю про права дорослого учня (США, 1991), Програми «Америка 2000: Стратегія освіти», Звіт «Огляд навичок грамотності» (Канада, 1991); верхня хронологічна межа співпадає з прийняттям у 1999 р. Законів про освіту дорослих та сімейну грамотність, про інвестиції в робочу силу (США, 1998). Означений етап характеризується такими

тенденціями: професіоналізація освіти дорослих (формування трудових ресурсів, економічного та виробничого потенціалу відповідно до потреб ринку праці; процес засвоєння професійного досвіду, активної реалізації своїх можливостей, неперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення); гуманістично-прогресивний підхід у розвитку освіти дорослих змінюється на ринково-орієнтований та професійно-орієнтований з акцентуванням уваги на людському капіталі, навчанні дорослих у контексті економічної конкурентоспроможності; розширення соціального партнерства в освіті дорослих; збільшення фінансування не лише на базову освіту дорослих, а й на програми професійного та особистісного розвитку; підтримка незахищених верст населення у здобутті базової освіти; збільшення фінансування програм сімейної грамотності та грамотності на робочому місці, програм американизації / канадизації іммігрантів; розширення мережі освітніх інституцій, диверсифікація змісту, форм, методів навчання дорослих; інформатизація освіти дорослих, що пов'язана з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій та можливостей Інтернет; розвиток законодавчого забезпечення.

Період модернізації (2000 – 10-ті рр. XXI ст.), визначальною характеристикою якого стали процеси глобалізації, інтеграції, цифровізації, містить два етапи. Нижньою хронологічною межею ринково-зорієнтованого етапу (2000–2008) стало прийняття Закону про захист національної освіти (США, 2000) та Звіт «Освіта та навчання дорослих у Канаді: усунення ключових прогалів у знаннях», верхньою – затвердження Закону про можливості вищої освіти (США, 2008), Стратегій розвитку освіти дорослих та Планів дій (Канада). Його властиві тенденції: утвердження в освіті дорослих ідей неолібералізму; розгляд освіти дорослих як механізму конкурентоспроможності країни; акцентування уваги на здобутті базової освіти дорослих, оцінці, визнанні та підтвердженні результатів попереднього навчання та досвіду; впровадження дистанційних технологій навчання; інтеграція іммігрантів у суспільство та на ринку праці шляхом професійно-мовної підготовки; подальша децентралізація управління освітою дорослих; посилення співпраці провінційного уряду, бізнесу та освітніх закладів освіти дорослих; нерівномірність фінансування федеральним урядом програм освіти дорослих; збільшення інвестицій в освіту дорослих для ринку праці. Нижньою хронологічною межею трансформаційного етапу (2009 – нині) стало прийняття Закону про реінвестування та відновлення (США), Закону про навчання дорослих (Манітоба, Канада), Закону про освіту дорослих (Нова Скотія, Канада), верхньою – набуття чинності Закону про інвестиції у професійні навички (США, 2018), реалізація політики освітнього успіху (Канада, 2018). Тенденціями цього етапу стало подальше розроблення законодавчо-правової бази освіти дорослих; посилення соціального спрямування освіти дорослих; збільшення фінансування базової освіти дорослих, освіти корінних народів, маргінальних груп населення; посилення диверсифікації структури, програм, технологій навчання; пріоритетність цифрових технологій; збільшення кількості провайдерів; запровадження політики позитивної дискримінації, що спрямована на пріоритетне фінансування, підтримку у здобутті освіти вихідців із малих етнічних груп та соціально незахищених верст населення (корінне населення, іммігранти, жінки, люди похилого віку та ін.).

Узагальнення результатів підтвердило висновок про складний і тривалий шлях становлення та розвитку північноамериканської освіти дорослих відповідно до швидкоплинних вимог суспільства.

У четвертому розділі – «**Організаційно-управлінські засади розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ – початку ХХІ століття**» – розкрито особливості трансформації цілей та функцій північноамериканської освіти дорослих; висвітлено підходи до її структурування; схарактеризовано діяльність провайдерів освітніх послуг; визначено особливості управління освітою дорослих у США і Канаді.

Застосування системно-функціонального методу дозволило зробити висновок, що рушійною силою розвитку північноамериканської освіти дорослих є динамічні зміни у її цілях і функціях, які відбувалися під впливом як зовнішніх (глобалізація, інтеграція, технологізація, демографічна криза тощо), так й внутрішніх (соціально-економічний розвиток країни, освітня політика, швидкозмінні потреби економіки, ринку праці, суспільства, дорослої людини) чинників. Встановлено, що трансформація мети освіти дорослих у США і Канаді відбувалася від розуміння її у контексті створення умов для забезпечення саморозвитку та самовдосконалення дорослої людини, до поступового її розширення та внесення у її формулювання: забезпечення професійної підготовки дорослої людини до ринку праці, надання другого шансу тим, хто не мав можливості отримати доступ до освіти, забезпечення соціальної справедливості та рівного доступу до освіти, професійного та особистісного розвитку, розвитку суспільства через активну участь громадян.

Розроблено дерево цілей північноамериканської освіти дорослих, що дозволило інтегрувати та виявити взаємозв'язки і взаємозумовленість стратегічної мети з тактичним, конструктивними й операційними цілями, довести подібність стратегічних і тактичних цілей освіти дорослих США і Канаді та деяку відмінність у конструктивних і операційних цілях, що зумовлюється їх національними особливостями та освітніми потребами.

Трансформація цілей освіти дорослих у північноамериканських країнах призводила до зміни її функцій. З'ясовано, що у XVI–XVII ст. основними функціями освіти дорослих були просвітницька та розвивальна, які сприяли особистісному розвитку людини; у XVIII–XIX ст. – компенсуюча та адаптивна, що спрямовувалося на відновлення чи надання можливостей дорослому здобути освіту. У першій половині ХХ століття домінуючими функціями стали професійна, яка сприяла професійної мобільності, та соціалізуюча, що спрямовувала на консолідацію суспільства. У другій половині ХХ століття (період реформування та інституційний період розвитку освіти дорослих) основною визначено потрібну функція, що інтегрує кваліфікаційну, яка забезпечує професійний розвиток людини; підтримуючу, що передбачає підтримку на федеративному рівні і рівні штатів (провінцій), громади, спонукаючи дорослих до активної участі у суспільному житті; ідейно-інтегративну, яка на основі ідеї просвітництва забезпечує усвідомлення важливості навчання задля особистісного та професійного розвитку. У ХХІ столітті (трансформаційний період розвитку освіти дорослих) провідними стають інтегруючі функції – гуманістична і функція неперервності. Осмислення функцій освіти дорослих у США і Канаді дало змогу дійти висновку щодо її багатофункціональності.

В основу розвитку і функціонування систем освіти північноамериканських країн покладено принципи, які нами об'єднано у три групи залежно від їх спрямованості: фундаментальні (визнання права на освіту, сприяння освіті впродовж життя, гуманізації, контекстуальності), організаційно-управлінські (демократизації,

децентралізації, партисипативності, диверсифікації), специфічні (суб'єктної орієнтованості, компліментарності, адаптивності, андрагогічності).

Системно-структурний аналіз системи освіти дорослих у США і Канаді уможливив висновок про розгалуженість, диверсифікованість її структури, особливостями якої є відкритість, поліфункціональність, диверсифікація, гнучкість, різноспрямованість, багатоаспектність. Встановлено, що у США і Канаді відповідно до Конституції, структура системи освіти взагалі й освіти дорослих зокрема визначається на рівні штатів (США) та провінцій / територій (Канада), що зумовлює її регіональні відмінності. Показано, що основними формами освіти дорослих у північноамериканських країнах є: формальна, неформальна та інформальна освіта. Схарактеризовано тенденцію до розширення мети формальної освіти, яка не обмежується базовою (ABE) та середньою освітою дорослих (ASE), а охоплює й освіту для професійного зростання. Мережа освітніх закладів, які надають формальну освіту дорослих, є достатньо розгалуженою, складається з інституцій, що діють на державному, регіональному та місцевому рівнях, зокрема, школи, регіональні центри освіти (США), громадські та технічні коледжі, університети, центри для дорослих, місцеві освітні агенції, некомерційні організації. Відмінністю формальної освіти дорослих у США є розвиток змішаної освіти, в основі якої – навчання за інтегрованими, змішаними програмами, які пропонують центри кар'єри, що надають повний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з підготовкою до ринку праці. Окреслено тенденцію до застосовувати дуального підходу у формальній освіті дорослих, згідно з яким дорослі учні здобувають одночасно середню освіту й отримують певну професійну кваліфікацію. Узагальнено структуру формальної освіти дорослих, що складається з загальної (базова, середня освіта), професійно-орієнтованої (професійна освіта, освіта для ринку праці, вища освіта), змішаної (поєднання базової / середньої освіти з освітою для ринку праці) освіти дорослих.

Неформальна освіта дорослих розглядається у північноамериканському просторі як функціональна необхідність, економічний імператив, характеризується інтенсивним розвитком і може стати домінуючим типом освіти дорослих, що зумовлюється її меншою інституалізованістю, гнучкістю і мобільністю. Структура неформальної освіти дорослих є складною та багатовимірною, вирізняється вертикальною диверсифікацією, що зумовлює її гнучкість, мобільне реагування на освітні потреби дорослих. Доведено доцільність розгляду її структури з урахуванням цілей, змісту, спрямованості, задоволення освітніх потреб та виокремлення таких структурних складових, як: базова освіта, освіта для ринку праці, громадянська освіта, особистісно-розвивальна освіта, соціально-рольова освіта, кожний з яких водночас вирізняється складністю та розгалуженістю. Провідною тенденцією розвитку неформальної освіти дорослих є її подальша вертикальна та горизонтальна диверсифікація, інтеграція з формальною освітою дорослих.

Функціонування освіти дорослих у північноамериканських країнах забезпечується значною кількістю провайдерів, визначальними характеристиками яких є високий рівень диверсифікації, гнучкості, адаптивності. Встановлено, що доцільно об'єднувати провайдерів освіти дорослих у групи за організаційно-правовим критерієм: локальні (школи, коледжі, університети та ін.), громадські (асоціації, музеї, бібліотеки та ін.), некомерційні (сімейні центри, центри громади та ін.), прибуткові (тренінгові центри, платні курси та ін.), волонтерські організації (соціальні клуби, клуби за інтересами та ін.). Спостерігається тенденція до створення консорціумів

провайдерів освіти дорослих (США), сутнісною характеристикою яких є співпраця регіональних освітніх організацій з метою розширення можливостей для навчання дорослих. Відмінними ознаками освітніх інституцій у досліджуваних країнах є їх внутрішня організація, цільова аудиторія, види та тривалість навчальних курсів та програм, фінансування тощо. Окреслено тенденцію диверсифікації, інтеграції, комплементарності формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, що знайшла відображення на розробленому нами дереві прийняття рішень щодо вибору типу освіти дорослих та провайдера освітніх послуг.

Характерною ознакою управління освітою дорослих у США і Канаді є децентралізація, за якою процес планування, прийняття рішень та відповідальності належать штатам (США), провінціям/територіям (Канада), муніципалітетам, саме тому децентралізація управління є визначальним фактором диверсифікації структури та змісту освіти дорослих, існування відмінностей між системами освіти дорослих у різних штатах та провінціях/територіях. У США на відміну від Канади спостерігаються тенденції зростання впливу федерального уряду, збільшення федеральних програм та ініціатив; розширення співпраці федеральних, регіональних, місцевих органів влади, навчальними закладами, професійними та бізнесовими організаціями та іншими зацікавленими групами. Децентралізація управління освітою у досліджуваних країнах сприяє становленню державно-громадського управління; впровадженню моделі «знизу вгору», за якою визначальним стає вплив місцевих громад, громадських організацій на формування освітньої політики; соціальне партнерство, багаторівневе фінансування.

У п'ятому розділі – **«Змістово-процесуальні засади розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ – початку ХХІ століття»** – розкрито значення андрагогічного підходу в освіті дорослих; виокремлено моделі навчання дорослих, що використовуються в північноамериканському просторі освіти дорослих; визначено особливості змісту освіти дорослих та схарактеризовано принципи, методи, технології навчання.

Аналіз автентичних джерел підтвердив пріоритетність застосування андрагогічного підходу в освіті дорослих у США і Канаді, обґрунтування сутності якого здійснено у роботах американських та канадських учених (Дж. Кідд, Е. Ліндемман, Г. Міллер, М. Ноулз, Д. Претт, Дж. Хеншке, С. Хоул та ін.). Встановлено, якщо основою андрагогіки у європейських країнах була гуманістична філософія, то у північноамериканських країнах особливу роль відігравала прогресивна філософія. З'ясовано особливості становлення андрагогіки у північноамериканському освітньому просторі; схарактеризовано невизначеність її статусу (андрагогіку розглядають як теорію і практику навчання дорослих; філософський підхід; систему навчання; процес, що орієнтований на вирішення проблем; технологію, модель, «вікно у світ освіти дорослих» (Д. Претт); розкрито сутність андрагогічного підходу через конкретизацію цілей, принципів, відбір змісту, форм і методів навчання.

У моделях навчання, які використовуються у північноамериканському просторі освіти дорослих, визначальним є діяльність суб'єктів навчання, їх взаємодія. Розкрито сутність андрагогічної моделі навчання, що базується на положення та принципах андрагогіки, врахуванні особливостей дорослого учня. Виявлено, якщо педагогічна модель навчання є змістовою моделлю, оскільки спрямована на передавання знань, то андрагогічна модель є процесуальною, оскільки дає можливість дорослому учню набути умінь та навички для самостійного навчання. Визначено та схарактеризовано моделі самоспрямованого навчання, що переводять людину у самоактуалізований стан,

в якому вона прагне розвиватися, шукати альтернативні шляхи тощо; вони відповідають певним підходам до побудови моделей самоспрямованого навчання: лінійний (модель М. Ноулза, модель А. Тафа), інтерактивний (модель орієнтації на персональну відповідальність, трьохвимірний модель та ін.) та інструментальний (модель поетапного самоврядування). Схарактеризовано й такі моделі, як: трансформаційна модель Дж. Мезіроу, яка сприяє формуванню критичного мислення, умінню відстоювати власні судження, міркування, діяти незалежно, що досягається завдяки трансформації досвіду людини через критичну рефлексію, дискурсу, внутрішню рефлексію та критичну оцінку; емпіричні моделі, які дозволяють розглядати набуті знання як результат, що досягається завдяки інтеграції, розумінню та трансформації досвіду (модель Д. Колба, модель Г. Діна, діамантова модель К. Ітіна).

Встановлено, що зміст освіти дорослих у США і Канаді зумовлюється не лише потребами й рівнем розвитку суспільства, а й професійними та особистісними потребами і інтересами дорослої людини, що актуалізує необхідність формування змісту освіти дорослих на основі практикоорієнтованого підходу з урахуванням життєвого досвіду дорослої людини. Розкрито особливості моделей курикулуму, які використовуються в освіті дорослих країн Північної Америки. З'ясовано, що модель Бічампа зосереджується на культурному вимірі компонентів курикулума (вивчення історії, традицій, рідної та іноземної мови, а також здоров'я тощо) та формуванні когнітивних, дослідницьких та інших умінь; модель Таба наголошує на важливості добору змісту освіти з урахуванням цілей та потреб дорослих учнів, а також на створенні сприятливих умов для навчання; основою моделі Фрейре є спрямованість на вирішення соціальних й політичних проблем; модель інтегрованого курикулуму забезпечує цілісне сприйняття інформації, формування системи знань, її широко використовують як у формальній, так й неформальній освіті дорослих.

Структурно-функціональний аналіз навчальних планів і програм освітніх інституцій навчання дорослих (Центру освіти дорослих Конкорд-Карлісл, Центру з формування професійних навичок у Балтіморі, школи для дорослих у Нью-Йорку, коледжу Іллінойс, Центру освіти дорослих м. Іст-Хейвен, Кембриджського центру освіти дорослих, Університету Саймона Фрейзера, Інституту освіти впродовж життя Ошера та ін.) виявив їх багатоаспектність, орієнтованість на задоволення потреб тих, хто навчається, ексклюзивність. Їх об'єднуючим фактором є подібність принципів, які покладено в основу розроблення курикулумів: практикоорієнтованість, інтегративність, персоналізованість, контекстність, проблемність, варіативність, модульність, опертя на життєвий (професійний, особистісний) досвід, прогностичність. Окреслено тенденції розвитку змісту освіти дорослих: орієнтованість на освітні потреби того, хто навчається; залученість тих, хто навчається, до визначення змісту навчання; посилення ціннісного виміру; демократична спрямованість, застосування компетентнісного, персоналізованого, інтегрованого підходів до структурування змісту освіти, пріоритетність інтегрованого курикулуму, багатоаспектність та багатовимірність.

Освіта дорослих у США і Канаді традиційно розвивалася як гуманістична освіта, що орієнтована на особистість дорослої людини, тому гуманізацію можна розглядати як провідну тенденцію розвитку освіти дорослих, що виявляється у принципах та технологіях навчання дорослих. Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити принципи, які слугують основою процесу навчання дорослих, детермінують його здійснення, вибір методів й технологій навчання, зокрема, принципи: пізнання та

оцінювання досвіду тих, хто навчається (Е. Ліндеман), співпраці у навчанні, вмотивованості, практикоорієнтованості, проблемноорієнтованості, опертя на життєвий досвід, самоспрямованості, створення атмосфери взаємоповаги та комфорту (М. Ноулз), критичного відображення та ефективної практики (Дж. Мезіроу); встановлено, що принципи навчання дорослих тісно пов'язані між собою, відповідають положенням гуманістичної освіти, а їх використання спонукає до вибору відповідних технологій, форм та методів навчання дорослих, гуманістична сутність яких визначається спрямованістю на врахування рівня підготовки та можливостей дорослого учня, створення андрагогічного середовища з метою саморозвитку та самореалізації суб'єктів навчання.

Критерієм вибору форм, методів та технологій навчання є їх гуманістична спрямованість, можливості у стимулюванні творчих здібностей дорослого учня, залучення його до активної пізнавальної діяльності. З'ясовано, що у північноамериканському просторі освіти дорослих спостерігається тенденція активного впровадження технологій електронного, мобільного, перевернутого, змішаного навчання; тенденція до використання інноваційних технологій інтерактивного, проблемного, колаборативного навчання, технологій навчання дією, які базуються на активній діяльності суб'єктів навчання, їх взаємодії щодо вирішення проблемних ситуацій, форм та методів навчання (коучинг, сторітеллінг, метод мозкового штурму, тренінг, кейс-метод, баддінг, метод наративу тощо).

У шостому розділі – **«Інноваційний потенціал досвіду США і Канади в умовах реформування освіти дорослих в Україні»** – окреслено тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих у другій половині ХХ – початку ХХІ століття; визначено особливості розвитку освіти дорослих в Україні; окреслено можливості творчого використання прогресивних ідей північноамериканського досвіду у розвитку освіти дорослих в Україні.

Застосування порівняльно-зіставного аналізу та узагальнення результатів наукового пошуку дало можливість зробити висновок про подібність генези освіти дорослих у США і Канаді, що зумовлюється суголосністю історичного, політичного, соціокультурного, соціально-економічного розвитку обох країн; про спільність теоретико-методологічних, концептуальних, організаційно-управлінських та змістово-процесуальних засад розвитку освіти дорослих, що уможливило схарактеризувати феномен «північноамериканська освіта дорослих», який вирізняється багатовимірністю, поліфункціональністю, зумовленістю зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку американського й канадського суспільства та динамікою змін освітніх потреб дорослої людини в контексті швидкоплинних вимог економіки, ринку праці, суспільства, держави. Визначено інваріантні складові розвитку і функціонування північноамериканської освіти дорослих (цільовий, теоретико-методологічний, структурний, управлінський, процесуальний, результативний), що тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені; виявлено, що незважаючи на подібність інваріантних складових, кожна з систем освіти дорослих досліджуваних країн має деякі відмінності в їх наповненні, що відображають їх національні особливості.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити сутність поняття «тенденції розвитку освіти дорослих» як напрям розвитку й функціонування освіти дорослих у певний період, що зумовлений зовнішніми та внутрішніми історичними, політичними, соціально-економічними, соціокультурними, андрагогічними чинниками та дозволяє спрогнозувати її поступ на різних рівнях освітнього простору. Застосування методів

структурно-логічного аналізу, узагальнення та систематизація дозволили виявити актуальні тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих та подати їх класифікацію, критеріями якої обрано параметр дії, що враховує географічне поширення та функціональні зміни в освіті дорослих північноамериканських країн із урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників. До тенденцій за критерієм поширеності відносимо: глобальні, регіональні національні тенденції, які розкривають взаємозв'язок й взаємовплив глобального, регіонального та локального освітніх просторів та дозволяють враховувати сучасні світові тенденції розвитку освіти дорослих. Тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих за функціональним критерієм об'єднано у три групи: концептуально-визначальні, організаційно-управлінські, змістово-процесуальні.

Застосування структурно-системного аналізу дозволило з'ясувати, що освіти дорослих в Україні пройшла тривалий шлях історичного розвитку та продовжує динамічно розвиватися. Встановлено, що початок ХХІ століття позначився інтенсивним пошуком шляхів розвитку освіти дорослих, усвідомленням її значення у подоланні цивілізаційних викликів; створенням Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; розробленням проєктів «Закон про освіту дорослих», «Концепція освіти дорослих» (Л. Лук'янова); прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), в якому освіта дорослих набула актуального визначення; впровадженням програми «Видача ваучерів для підтримання конкурентоспроможності осіб на ринку праці»; створенням Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», що у 2016 р. отримала статус офіційного члена Європейської асоціації освіти дорослих; розвитком міжнародного співробітництва у сфері освіти дорослих, долученням до міжнародних проєктів; проведення наукових досліджень у сфері освіти дорослих; розбудова громадського та приватного сектору освіти дорослих; включення професії «андрагог» до Національного класифікатора професій тощо. Нині в Україні все ще відсутня ефективна державна політика у сфері освіти дорослих, не прийнято на державному рівні Закон освіти дорослих, не розроблено Стратегію розвитку, що гальмує її поступ в Україні. Окреслено перспективи розвитку освіти дорослих в Україні.

У розділі визначено можливості творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду у контексті реформування освіти дорослих в Україні на рівнях держави, громади, провайдерів за стратегічно-концептуальним, законодавчим, фінансовим, організаційно-управлінським, організаційно-андрагогічним напрямками.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) свідчить про досягнення мети й розв'язання завдань дослідження та дає підстави для таких висновків:

1. Бібліографічний аналіз досліджуваної проблеми у працях українських та зарубіжних учених дозволив на основі проблемно-тематичного критерія систематизувати джерельну базу за такими вимірами: історико-педагогічним, соціально-економічним, теоретико-методологічним, психологічним, організаційно-андрагогічним, професійно-андрагогічним. Виявлено міждисциплінарний характер досліджень проблеми освіти дорослих. З'ясовано, що ґрунтовні дослідження з проблем освіти дорослих розпочалися у другій половині ХХ століття предметом яких стало: розвиток життєвих навичок дорослої людини, активного громадянства, набуття

та оновлення як професійних, так й соціальних компетентностей, інтегрування мігрантів та біженців у суспільство через навчання, концепції активного старіння, підвищення рівня освіти низкокваліфікованих робітників, забезпечення зайнятості тощо; розгляд освіти дорослих як стратегічного ресурсу розвитку держави; економічного імперативу; соціального інституту, який здатен розвивати людський капітал, засобу саморозвитку, самореалізації, демократії.

В умовах глобалізаційних, інтеграційних процесів, розвитку суспільства знань спостерігається посилений інтерес до компаративних досліджень у галузі освіти дорослих, які стають перспективним напрямом освітньої компаративістики; простежено генезу становлення та розвитку компаративних досліджень у галузі освіти дорослих і виокремлено емпіричний період (друга половина XIX – перша половина XX століття) – період накопичення та суб'єктивного опису фактів і період наукових досліджень (друга половина XX – початку XXI століття) – період концептуалізації та інституалізації; доведено, якщо у другій половині XX століття мета компаративних досліджень у сфері освіти дорослих була пов'язана з інформованістю, розумінням інших систем освіти дорослих, то на початку XXI століття – це вивчення, аналіз систем освіти дорослих задля розроблення спільних шляхів її реформування та реалізації освітньої політики.

Доведено, що незважаючи на багатовекторність вивчення феномену освіти дорослих, предметом наукового пошуку вчених ставали окремі аспекти досліджуваної нами проблеми, відтак цілісне системне її вивчення залишилося за межами інтересів науковців.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади компаративного дослідження освіти дорослих у США і Канаді. Розроблено структурно-концептуальну модель дослідження. Здійсненню цілісного вивчення досліджуваної проблеми сприяло комплексне використання взаємодоповнюючих методологічних підходів, які було систематизовано у групи: філософсько-визначальні (діалектичний, гуманістичний, еволюційний), базові (системно-синергетичний, цивілізаційний, антропологічний, міждисциплінарний), концептуально-визначальні (культурологічно-аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний), процесуально-орієнтовані (андрагогічний, середовищний, компетентісно-контекстний).

Схарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження, теоретичний аналіз якого уможливив виокремлення трьох груп понять з їх рівня фундаментальності, концептуальності та узагальненості: загальнопедагогічні (освіта, неперервна освіта, навчання, розвиток, професійний розвиток, особистісний розвиток тощо), базові (освіта дорослих, неперервна професійна освіта, формальна освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, інформальна освіта дорослих, доросла людина тощо), специфічні (дорослий, що навчається, андрагогіка, андрагогічна модель, андрагогічні принципи, андрагог тощо). Встановлено міждисциплінарність і багатоаспектність понятійно-термінологічного апарату; його спрямованість на уточнення структури та оновлення змісту понять відповідно до змін у суспільстві і науці.

Характеристика термінологічного поля дослідження уможливила визначення освіти дорослих як: суспільного, освітнього та культурного феномену, імперативу розвитку суспільства знань, знаннєвої економіки, громадянського суспільства; підсистеми освіти впродовж життя, системоутворюючим фактором якої є освітні потреби; соціального інституту, що забезпечує рівний доступ до навчання,

професійну і соціальну адаптацію дорослої людини в умовах швидкоплинних суспільних змін; освітній процес, що забезпечує розвиток та формування професійних і соціальних компетентностей упродовж життя.

Визначено, що теоретичні засади розвитку освіти дорослих у США і Канаді вирізняються поліконцептуальністю, міждисциплінарним синтезом філософських ідей лібералізму, неолібералізму, прагматизму, прогресивізму, гуманізму, радикалізму, конструктивізму, а також ідей неперервності, відкритості, демократизації, випереджального розвитку; низки концепцій (гуманістичних («Я-концепція», концепції самоактуалізації, освіти впродовж життя та ін.), технократичних (реіндустріалізації, «назад до основ» та ін.), прагматичних («навчання через дію», навчання на основі досвіду, інтегрованого розвитку компетентностей, соціального реконструктивізму, «освіти для виживання», освіти в громаді), когнітивних (трьохарочного інтелекту, медіації чи опосередкованого досвіду, навчання множинного інтелекту та ін.); спектру теорій, зокрема теорій людського та соціального капіталу, цільової орієнтації, потреб, очікування, навчання дорослих та ін. Означені ідеї, теорії та концепції стали підґрунтям розвитку і функціонування освіти дорослих США і Канади на основі принципів демократизації, гуманізації, соціальної спрямованості, ринкової зорієнтованості, відкритості, випереджального розвитку.

3. Здійснення ретроспективного аналізу генези освіти дорослих у США і Канаді дало змогу встановити спільність історичних (колонізація, імміграційні процеси, федералізація), соціально-економічних (індустріалізація, урбанізація, імміграція), соціокультурних (мультикультурність, багатомовність, полірелігійність) витоків та тенденцій розвитку освіти дорослих, що уможливило виокремлення феномену північноамериканської освіти дорослих та розроблення й обґрунтування авторської періодизації її розвитку у другій половині ХХ – початку ХХІ століття, критеріями стали конкретно-історичні події, політичні, соціально-економічні, соціокультурні, інституційні та освітні зміни у США і Канаді, а також динаміка формування законодавчо-правової бази стосовно освіти дорослих, трансформація її структури, цілей, функцій, змісту, форм і методів навчання. Розвиток північноамериканської освіти дорослих відбувався упродовж трьох періодів, які деталізовано в етапах задля визначення відмінностей часових інтервалів кожного періоду: протягом періоду реформування (50-ті – 70-ті рр. ХХ ст.), що представлений розвивально-пошуковим етапом (1950–1965), який характеризується усвідомленням важливості та необхідності розвитку освіти дорослих в умовах економічного зростання; зміщенням акцентів в освіті дорослих на задоволення професійних потреб; пошуком шляхів та механізмів її розвитку у контексті вирішення проблем задоволення ринку праці у кваліфікованих робітниках, боротьбі з неграмотністю, розвитком демократії тощо; законодавчо-концептуальним етапом (1966–1979), що вирізняється створення законодавчо-правової бази освіти дорослих, обґрунтуванням концепцій її розвитку, професійною орієнтованістю, нерівномірністю у фінансуванні форм та видів освіти дорослих; упродовж періоду інституалізації (80-ті – 90-ті рр. ХХ ст.), що складається з двох етапів: етапу розвитку функціональної грамотності дорослих (1980–1990), пріоритетами якого стала неперервна освіта, поширення грамотності, надання рівного доступу до освіти дорослим, базова освіта дорослих, перехід до неоліберальної практики в освіті дорослих, розширення мережі провайдерів освіти дорослих тощо; конструктивного

етапу (1991–1999), що позначений поширенням грамотності як механізму вирішення проблем зайнятості, ефективного громадянства, боротьби з бідністю; розгалуженістю мережі освітніх інституцій, збільшенням фінансування програм сімейної грамотності та грамотності на робочому місці, програм американізації / канадизації іммігрантів тощо; протягом періоду модернізації (2000 – 10-ті рр. XXI ст.), що містить: ринково-зорієнтований етап (2000–2008), який характеризується утвердженням неолібералізму; акцентуванням на базовій освіті дорослих; розвитком дистанційної освіти; збільшенням інвестицій в освіту дорослих для ринку праці тощо; трансформаційний етап (2009 – нині), який вирізняється соціальною зорієнтованістю, що забезпечуються збільшенням фінансування базової освіти дорослих, освіти корінних народів, маргінальних груп населення, запровадженням політики позитивної дискримінації, поглибленням соціального партнерства тощо.

З'ясовано, що освіта дорослих у США і Канаді пройшла складний та тривалий шлях становлення та розвитку й продовжує інтенсивно розвиватися на сучасному етапі під впливом зовнішніх (науково-технічних, соціально-економічних, демографічних, соціокультурних, технологічних) і внутрішніх (освітні інтереси, потреби дорослого, суспільства, держави) чинників.

4. Динаміка структурно-функціональних змін в освіті дорослих США і Канади зумовлюється трансформацією її мети під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Мета освіти дорослих змінювалася від її ліберальної спрямованості, непрофесійного характеру, акцентованості на особистісному розвитку, соціальному призначенні до більш широкого змістового наповнення – професійної зорієнтованості, гармонійного поєднання професійного та особистісного розвитку, розвитку суспільства через активну участь громадян. Розроблене дерево цілей північноамериканської освіти дорослих дозволило визначити підпорядкованість та взаємозв'язок стратегічних, тактичних, конструктивних та операційних цілей, їх зумовленість потребами суспільства, держави, особистості. Водночас динамічні зміни у цілях освіти дорослих зумовлюють трансформації її функцій. Спостерігається зміна визначальних функцій північноамериканської освіти дорослих від просвітницької та розвивальної (XVI–XVII ст.) до компенсуючої та адаптивної (XVIII–XIX ст.), професійної та соціалізуючої (перша половина XX ст.), кваліфікаційної, підтримуючої та ідейно-інтегративної (друга половина XX ст.), гуманістичної й функції неперервності. Осмислення функцій північноамериканської освіти дорослих довело її багатофункціональність, що знайшло відображення у диверсифікованості структури освіти дорослих США і Канади, яка підтримується завдяки децентралізації управління освітою, зумовлюючи її регіональні особливості на рівні штатів (США), провінцій / територій (Канада).

Структура формальної освіти дорослих представлена загальною, професійно-орієнтованою, дуальною освітою дорослих із суттєвим поширенням дуальної освіти дорослих. Структура неформальної освіти дорослих вирізняється вертикальною та горизонтальною диверсифікацією, що зумовлює її швидке реагування на зрослі потреби дорослої людини. Її складниками є базова освіта, освіта для потреб ринку праці, громадянська освіта, особистісно-розвивальна освіта, соціально-рольова освіта, кожний з яких вирізняється багатоаспектністю та багатоспрямованістю. З'ясовано, що, незважаючи на подібність структур північноамериканської освіти дорослих, їх «наповнення» має певні відмінності. Виокремлено тенденції: до зближення та комплементарності формальної, неформальної та інформальної освіти; зміщення

акцентів до неформальної освіти дорослих; впровадження механізмів визнання і підтвердження результатів навчання, одержаних в умовах неформального та інформального навчання; тенденцію до розуміння інформальної освіти дорослих як важливої складової освіти впродовж життя, яка в умовах глобалізації та цифровізації суспільства перетворюється на стиль життя дорослої людини, що прагне до максимальної самореалізації й саморозвитку.

Диверсифікація структури північноамериканської освіти дорослих зумовила розгалуженість мережі провайдерів освітніх послуг у галузі освіти дорослих, які за організаційно-правовим критерієм ми об'єднали у декілька груп: локальні, громадські, некомерційні, прибуткові, волонтерські.

5. З'ясовано, що важливою характеристикою освіти дорослих у північноамериканських країнах є децентралізація управління, що означає передачу повноважень щодо планування, прийняття рішень та відповідальності від федерального уряду до уряду штатів (США), провінцій (Канада), муніципалітетів. Децентралізація управління освітою дорослих відбувається на рівні деволюції, за яким місцеві одиниці (провінції, штати, муніципалітети, округи, освітні інституції) є незалежними, з повними управлінськими повноваженнями та відповідальністю, а федеральний уряд має консультативні, наглядові функції; управління здійснюється на трьох рівнях (федеральному, регіональному (штат / провінція / територія), муніципальному). Встановлено, що Міністерство освіти на федеральному рівні було створено у США лише у 1979 році, а у Канаді Міністерства освіти існують тільки на провінційному рівні; кожний штат (США), провінція/територія (Канада) затверджує власну законодавчу базу, формує власну освітню політику у сфері освіти дорослих; найбільш поширеними моделями управління освітою дорослих на регіональному рівні є модель управління за цілями та модель управління «знизу–вгору». Особливостями децентралізації управління північноамериканською освітою дорослих є: базування на принципах демократії, плюралізму, конструктивного діалогу; диверсифікованість рівнів управління, використання багаторівневого фінансування, відхід від концепції сильного уряду у напрямі децентралізації; розвинуте самоврядування, створення мережі громадських організацій і посилення їхнього впливу у прийнятті управлінських рішень; розвиток державно-громадського управління освітою дорослих; розширення соціального партнерства; проведення ґрунтовних досліджень та отримання достовірної інформації (звіти, аналітика тощо), що стають підґрунтями для прийняття управлінських рішень стосовно розвитку освіти дорослих.

6. Розкрито змістово-процесуальні аспекти освіти дорослих у США і Канаді. Децентралізація управління освітою дорослих надає можливість освітнім інституціям самостійно приймати рішення щодо конструювання освітніх програм та їх змісту; зумовлює диверсифікацію курикулумів освітніх закладів освіти дорослих, яка виявляється у багатоаспектності, гнучкості навчальних програм для дорослих, спрямованості на реалізації потреб та інтересів особистості й суспільства в процесі навчання. Визначальними вимогами до змісту освіти дорослих є збереження національної культури, демократичних цінностей, розвиток критичного мислення, ціннісних орієнтирів (демократична спрямованість, аксіологічність змісту освіти, спрямованість на формування відповідальності, толерантності, самостійності, індивідуальності дорослого учня, залучення до творчої, активної діяльності) тих, хто навчається. Серед різноманіття моделей перевага надається моделі інтегрованого

курукулуму, що вирізняється міждисциплінарністю, практикоорієнтованістю, персоналізованістю. Курикулум закладів неформальної освіти дорослих характеризується клієнтоорієнтованістю, спрямованістю на задоволення потреб дорослих учнів.

До змістово-процесуальних особливостей північноамериканської освіти дорослих віднесено: гуманістичну спрямованість; орієнтованість на задоволення освітніх потреб дорослих; організацію процесу навчання на основі гармонійного поєднання андрагогічного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів; застосування моделей андрагогічного, самоспрямованого, емпіричного, трансформаційного навчання, які характеризуються інноваційністю, забезпеченням активної суб'єктності, співробітництва; базування на загальнодидактичних та аядрагогічних принципах, провідними з яких є демократизація, гнучкість, контекстність, модульність, співпраці у навчанні, вмотивованість, практикоорієнтованості, проблемноорієнтованості, врахування життєвого досвіду, самоспрямованості, створення атмосфери взаємоповаги та комфорту критичного відображення та ефективної практики тощо; диверсифікацію змісту освіти дорослих з урахуванням освітніх потреб, соціального та професійного досвіду, вікових, етнічних особливостей дорослих; гнучкість, варіативність, модульність навчальних програм; посилення значимості програм базової освіти, активного громадянства, оволодіння іншомовною комунікацією соціальної і професійної адаптації, змішаних програм навчання, що поєднують академічний та професійний контекст; посилення практико-діяльнісної їх складової; можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання; пріоритетність використання інноваційних технологій та методів навчання, які базуються на активній суб'єктній діяльності.

7. Окреслено тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих, подано їх класифікацію, критеріями якої обрано параметр дії, що враховує географічне поширення та функціональні зміни в освіті дорослих північноамериканських країн із урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників.

До тенденцій за критерієм поширеності відносимо: глобальні (глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, цифровізація, мультикультурності, демографічного старіння); регіональні (конвергенція, глокалізація, локалізація, переходу від культурної асиміляції до культурної гібридизації); національні (формування освітньої політики, розроблення стратегій розвитку).

Тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих за функціональним критерієм об'єднано у три групи: концептуально-визначальні (упровадження ідей прагматизму, неолібералізму, освіти впродовж життя; економізації, орієнтації на соціалізацію; масовізації; випереджального розвитку, посилення міграції; поширення грамотності; гармонізації формальної і неформальної освіти дорослих; демократизації; гуманізації; консьюмеризації, маркетингізації, професійної зорієнтованості, формування активної громадянськості); організаційно-управлінські (створення законодавчої бази; децентралізації управління у сфері освіти дорослих; розвитку соціального партнерства; диверсифікації джерел фінансування; скорочення фінансування; посилення комерціалізації, інституалізації, розроблення механізмів визнання результатів неформальної й інформальної освіти дорослих); змістово-процесуальні (андрагогізації; гуманізації та демократизації процесу навчання; диверсифікації, кастомізації; гнучкості та варіативності, відкритості, віртуалізації, технологізації. Виявлені тенденції

взаємопов'язані та взаємозумовлені, характеризують основні напрями розвитку сучасної північноамериканської освіти дорослих.

8. Узагальнення північноамериканського досвіду розвитку освіти дорослих, уможливило розробку рекомендацій щодо творчого використання його конструктивних ідей в розбудові освіти дорослих в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору на рівнях держави, громади, провайдерів за напрямами: *стратегічно-концептуальним* (розроблення Національної стратегії розвитку освіти дорослих в Україні на 2021–2026 рр., підготовка Плану дій з її поетапної реалізації; Концепції освітньої політики у галузі освіти дорослих; обґрунтування концептуальних засад розвитку формальної, неформальної й інформальної освіти дорослих із урахуванням як національних особливостей, так й інноваційних ідей світового досвіду; обґрунтування концептуальних засад визнання результатів неформальної й інформальної освіти дорослих; започаткування щорічних аналітичних звітів, доповідей щодо освіти дорослих; розширення міжнародної співпраці у галузі освіти дорослих); *законодавчим* (створення розгалуженої законодавчо-правової бази; прийняття Закону про освіту дорослих та Концепції розвитку освіти дорослих; розроблення: Загальнодержавної програми розвитку освіти дорослих; законодавства щодо поширення порядку підтвердження результатів неформального навчання осіб на всі професії; розроблення та реалізація державних, регіональних й місцевих програм, проектів стосовно навчання різних верст населення; створення розгалуженої правової інфраструктури з метою реалізації прав людини на рівний доступ до освіти тощо); *фінансовим* (збільшення обсягу інвестицій в освіту дорослих, розроблення механізмів багаторівневого фінансування, залучаючи кошти державного, регіонального, місцевого рівня (гранти, субсидії), громадських організацій, фондів, спонсорів бізнес-структур тощо; надання податкових пільг роботодавцям задля мотивування їх до навчання персоналу; *організаційно-управлінським* (перехід до децентралізованого управління освітою дорослих; громадсько-державного характеру управління; запровадження управлінської моделі «знизу вгору»; створення: міжгалузевої (міжміністерську) структури щодо координації освіти дорослих, Координаційної ради з питань впровадження реформ у сфері освіти дорослих, Консультативно-дорадчого органу регіонального рівня; поширення соціального партнерства між владою, бізнесом, суспільством, освітніми інституціями); *організаційно-андрагогічному* (подальше розширення та диверсифікація мережі провайдерів освітніх послуг для дорослих; диверсифікація змісту та програм для дорослих відповідно до освітніх потреб дорослих, громади, суспільства; активне використання в процесі навчання дорослих моделей андрагогічного, емпіричного, самоспрямованого, трансформаційного навчання; здійснення процесу навчання на основі андрагогічних принципів; впровадження інноваційних технологій навчання, у тому числі дистанційного, цифрового навчання; у зв'язку інтенсивним розвитком освіти в Україні, збільшити держзамовлення на підготовку андрагогів.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти визначеної проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень ми відносимо: теорію та практику визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих у розвинутих країнах світу; концептуальні засади навчання різних категорій населення, зокрема іммігрантів, людей «третього віку», корінного населення, жінок та ін.; дослідження впливу освіти дорослих на розбудову громадянського суспільства, теоретичні та методичні засади компаративістики у галузі освіти дорослих.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

1. Теренко, О. О. (2019). *Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді*. Київ: ТОВ «ДКС Центр».
2. Теренко, О. О., & Огієнко, О. І. (2019). Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США. В Г. В. Товканець (Ред.), *Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти* (с. 128–159). Мукачєво: Редакційно-видавничий центр МДУ.
3. Теренко, О. О. (2019). *Становлення та розвиток освіти дорослих у США і Канаді: досвід для України*. Київ: ТОВ «ДКС Центр».
4. Теренко, О. О. (2017). Можливості базової освіти дорослих у ліквідації неграмотності: канадський досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(73), 12–22.
5. Теренко, О. О. (2017). Законодавчі засади розвитку неформальної освіти дорослих у розвинених англomовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*, II(76), 67–74.
6. Теренко, О. О. (2017). Ключові моделі та методи вивчення англійської мови в системі освіти дорослих у США. *Вісник національного авіаційного університету*, 2(11), 164–169.
7. Теренко, О. О. (2017). Структурні особливості неформальної освіти дорослих у Австралії на початку ХХІ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2(6), 216–219.
8. Terenko, O. O. (2017). Historical peculiarities of development of informal adult education in the USA. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 5, 127–132.
9. Terenko, O. O. (2017). Gender approach as an integral part of adult education procedural characteristics in Turkey and the USA. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 11, 125–131.
10. Теренко, О. О. (2017). Концептуальні ідеї щодо освіти дорослих у канадській педагогіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 55(108), 341–347.
11. Terenko, O., Chugai, O., & Ogienko, O. (2017). Methods that work: best practices of adult educators in the USA. *Advanced education*, 8, 72–77.
12. Теренко, О. О. (2018). Синергетичний ефект соціального партнерства в освіті дорослих: Північно-американський досвід. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 31(41), 55–59.
13. Теренко, О. О. (2018). Організаційно-змістові аспекти діяльності провайдерів освіти дорослих у США і Канаді. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4(56–57), 111–115.
14. Теренко, О. О. (2018). Екстраполяція північноамериканського досвіду розвитку освіти дорослих у вітчизняний освітній простір. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(14), 162–171.
15. Теренко, О. О. (2018). Північноамериканський досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(83), 48–58.

16. Теренко, О. О. (2018). Базові категорії неформальної освіти дорослих. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 4, 105–110.
17. Теренко, О. О. (2018). Соціально-економічні та історичні детермінанти розвитку освіти дорослих у Канаді у другій половині XIX – на початку XX століття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*, 56, 218–223.
18. Теренко, О. О. (2018). Особливості підготовки андрагогічного персоналу для системи освіти дорослих США і Канади. *Вісник національного авіаційного університету*, 2(13), 100–103.
19. Теренко, О. О. (2018). Спільні та відмінні тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині XX століття. *Вісник Черкаського національного університету. Педагогічні науки*, 10–11, 94–98.
20. Теренко, О. О. (2018). Організаційно-педагогічні засади освіти дорослих у США і Канаді. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4, 20–26.
21. Terenko, O. O. (2019). Adult Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(27), 26–35.
22. Теренко, О. О. (2019). Законодавче забезпечення освіти дорослих у США і Канаді: порівняльний аналіз. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 1(157), 209–214.
23. Теренко, О. О. (2019). Роль освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів у США і Канаді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 191–201.
24. Теренко, О. О. (2019). Роль міжнародних і національних організацій у формуванні стратегії розвитку освіти дорослих у країнах Північної Америки. *Естетика і етика педагогічної дії*, 19, 20–28.
25. Теренко, О. О. (2019). Становлення та розвиток формування громадянських та соціальних компетентностей у контексті розвитку освіти дорослих у розвинених країнах Північної Америки: історичний аспект. *Science Rise: Pedagogical Education*, 3(30), 9–13.
26. Теренко, О. О. (2019). Парадигми освіти дорослих у США і Канаді. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3(60), 71–75.
27. Terenko, O. O. (2019). Diversification of Structural and Content Peculiarities of Non-formal Adult Education in the USA and Canada. *Порівняльна професійна педагогіка*, 9(2), 13–18.
28. Terenko, O. O. (2020). Education of the Third Age People as Important Component of Adult Education in the USA and Canada. *Порівняльна професійна педагогіка*, 10(1), 56–62.
29. Теренко, О. & Огієнко, О. (2019). Компаративістика у галузі освіти дорослих: історія і сучасність. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 5, 371–389.
30. Terenko, O., & Ogienko, O. (2020). How to Teach Pedagogy Courses Online at University in COVID-19 Pandemic: Search for Answers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, XII(1Sup2), 173–179.
31. Terenko, O., Lytovchenko, I., & Ogienko, O. (2017). Use of project-based learning of adult at corporate universities in the USA and Canada. *Journal of Intercultural Management Sciendo*, 9(4), 31–45.

32. Terenko, O., & Ogienko, O. (2018). Non-formal adult education: challenges and prospects 21st century. *Edukacija-Technika-Informatyka*, 2(24), 169–174.
33. Terenko, O. (2018). Influence of adult education on development of democracy and active citizenship in the USA and Canada. *Euro-American Scientific cooperation*, 19, 34–37.
34. Terenko, O. (2019). Conceptual ideas and orientators of the Northern American model of adult education. *Eureka: Social and Humanities*, 3(21), 38–43.
35. Terenko, O. (2019). Adult education in Canada: realities and perspectives. *The Scientific heritage*, 35, 56–58.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

36. Теренко, О. О. (2017). Особливості розвитку неформальної освіти дорослих у період після Другої світової війни в розвинених англomовних країнах. В Н. М. Авшенюк, & Н. М. Бідюк (Ред), *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: VII Міжнародний науково-методологічний семінар, Хмельницький, 9–10 листопада* (с. 205–207). Хмельницький: ХНУ.
37. Теренко, О. О. (2017). Народна школа «Хайландер» як ключовий провайдер неформальної освіти дорослих у першій половині ХХ століття у США. В О. А. Федій, & І. А. Акуленко (Ред), *Пріоритети у змісті й структурі сучасної початкової освіти в умовах трансформаційних змін: Всеукраїнська науково-практична конференція, Черкаси, 19 жовтня* (с. 91–93). Черкаси: Видавець Вовчок Ольга Юріївна.
38. Terenko, O. (2017). The main tendencies of life-long education in the XXI century. In Н. Yu. Nikolai, & О. А. Ustyomenko-Kosorich (Eds.), *Theoretical and Methodological Foundations of the Development of Art Education in the Context of the European Integration: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference, Sumy, 11–12 December* (p. 106). Sumy: PPE Tsoma S.P.
39. Теренко, О. О. (2017). Валідація результатів освіти дорослих у Канаді. В О. В. Зосименко (Ред.), *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: (Ч.1, с. 385–389)*. Суми: ФОП Цьома С. П.
40. Теренко, О. О. (2018). Функції андрагогічного персоналу. В Н. М. Авшенюк, & Н. М. Бідюк (Ред), *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: VIII Міжнародний науково-методологічний семінар, Київ-Хмельницький, 17 травня* (с. 69–70). Київ-Хмельницький: Термінова поліграфія.
41. Теренко, О. О. (2018). Особливості становлення освіти дорослих у Канаді. В А. А. Сбруєва (Ред.), *Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття: II Міжнародна науково-практична конференція, Суми, 15–16 березня* (с. 267–269). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
42. Terenko, O., & Ogienko, O. (2018). Educational process at the university of third age in Canada. In W. Okulisz-Kozaryn, & Z. Cekerevac (Eds.), *Science, research, development: International conference, London, 27 February* (pp. 111–112). London: Diamond Trading Tour.
43. Terenko, O. (2018). Specifics of functioning of the third age university in Canada. In W. Okulisz-Kozaryn, & Z. Cekerevac (Eds.), *Science, research, development: International conference, Berlin, 30 January* (pp. 58–59). Berlin: Diamond Trading Tour.
44. Теренко, О. О. (2018). Філософсько-педагогічні аспекти розвитку освіти дорослих у США і Канаді. У В. Г. Кремень, & Н. Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади*

- розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* (с. 572–578). Київ: Знання України
45. Теренко, О. О. (2018). Історична ретроспектива розвитку освіти дорослих у Канаді. В О. В. Зосименко (Ред.), *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка* (Ч.1, с. 331–335). Суми: ФОП Цьома С. П.
 46. Теренко, О. О. (2018). Інтеграція комп'ютерних технологій та телебачення у систему неформальної освіти дорослих Канади. В М. Тодоров (Ред.), *Будеущие изследвания: XIV Международная научно-практическая конференция, София, 15–22 февруари* (с. 81–83). София: «Бял ГРАД-БГ» ООД.
 47. Теренко, О. О. (2018). Складові елементи неформальної освіти дорослих у Канаді. In J. Ciborowski, & D. Michazowska (Eds.), *Strategiczne pytania swiatowej nauki: XIV Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, Przemysl, 7–15 lutego* (s. 47–49). Przemysl: Nauka i studia.
 48. Теренко, О. О. (2019). Дистанційні технології навчання в системі освіти дорослих США і Канади. В Е. Лузік (Ред.), *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: VII Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 22 березня* (с. 41–42). Київ: НАУ.
 49. Теренко, О. О. (2019). Практикоорієнтованість системи освіти дорослих у США і Канаді. В А. А. Сбруєва (Ред.), *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: V Міжнародна науково-практична конференція, Суми, 16–17 квітня*. (с. 81–83). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка.
 50. Теренко, О. О. (2019). Ретроспектива розвитку освіти дорослих у США і Канаді. В О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: III Міжнародна науково-практична конференція, 30 травня* (с. 45–47). Київ: Педагогічна думка.
 51. Теренко, О. (2019). Інновації в сучасній освіті: український та світовий контексти. В О. Безлюдний, & Н. Коляда (Ред.), *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст: II Міжнародна науково-практична конференція, Умань, 18–19 квітня* (с. 121–123). Умань: ВПЦ Візаві.
 52. Теренко, О. О. (2019). Полікультурні засади освіти дорослих у США і Канаді. В С. С. Данилюк (Ред.), *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі: Міжнародна науково-практична конференція, Черкаси, 9–10 квітня* (с. 83–84). Черкаси: Видавець Гордієнко Є.І.
 53. Теренко, О. О. (2019). Компетентнісний підхід в освіті дорослих США і Канади. В Н. М. Авшенюк, & Н. М. Бідюк (Ред), *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізації них та інтеграційних процесів: IX Міжнародний науково-методологічний семінар, Хмельницький, 15 травня* (с. 41–42). Київ-Хмельницький: Термінова поліграфія.
 54. Теренко, О. О. (2020). Модель компаративного дослідження освіти дорослих у США і Канаді. В Н. М. Авшенюк, & Н. М. Бідюк (Ред), *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: X Міжнародний науково-методологічний семінар, Хмельницький, 14 травня* (с. 63–65). Київ-Хмельницький: Термінова поліграфія.
 55. Теренко, О. О. (2020). Реалізація андрагогічного підходу в системі освіти дорослих у США і Канаді. В А. А. Сбруєва (Ред.), *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: VI Міжнародна науково-*

практична конференція, Суми, 23–24 квітня (с. 41–43). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.

56. Теренко, О. (2020). Принцип варіативності у проектуванні змісту освіти дорослих у США і Канаді. In M. L. Komarytskyu (Ed.), *Dynamics of the Development of World Science: 5th International scientific and practical conference, Vancouver, 18–20 March* (pp. 882–886). Vancouver: Perfect Publishing.
57. Теренко, О. О. (2020). Потенціал освіти дорослих у полікультурному освітньому просторі США і Канади. В О. Г. Романовського (Ред.), *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: VI Міжнародна науково-практична конференція, Харків, 28 травня (с. 488–489). Харків: НТУ «ХП».*

АНОТАЦІЇ

Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, 2020.

У дисертації здійснено цілісний системний аналіз становлення та розвитку освіти дорослих у США і Канаді, в межах якого виявлено й схарактеризовано тенденції та сутнісні характеристики розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки і Канаді в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття задля з’ясування можливостей творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду в розбудові освіти дорослих в Україні. Здійснено бібліографічний аналіз досліджуваної проблеми у науковій літературі й з’ясовано перспективність компаративних досліджень у сфері освіти дорослих. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження освіти дорослих у США і Канаді. Здійснено ретроспективний аналіз витоків становлення і розроблено періодизацію розвитку освіти дорослих у північноамериканських країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Простежено динаміку структурно-функціональних зміни в освіті дорослих США і Канади. З’ясовано особливості децентралізації управління освітою дорослих у північноамериканських країнах. Розкрито змістово-процесуальні аспекти освіти дорослих у США і Канаді. Окреслено тенденції розвитку північноамериканської освіти дорослих. Визначено можливості творчого використання конструктивних ідей північноамериканського досвіду в розбудові освіти дорослих в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору.

Ключові слова: освіта дорослих, формальна освіта, неформальна освіта, міждисциплінарність, розвиток, доросла людина, андрагогічний підхід, США, Канада, тенденції.

Теренко Е. А. Тенденции развития образования взрослых в США и Канаде (вторая половина ХХ – начало ХХІ столетия). – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. Институт педагогического образования и образования взрослых имени Ивана Зязюна НАПН Украины, Киев, 2020.

В диссертации осуществлен целостный системный анализ становления и развития образования взрослых в США и Канаде, в рамках которого выявлены и

охарактеризованы тенденции и сущностные характеристики развития образования взрослых в Соединенных Штатах Америки и Канаде во второй половине XX – начале XXI столетия для определения возможностей творческого использования конструктивных идей североамериканского опыта в развитии образования взрослых в Украине. Осуществлен библиографический анализ исследуемой проблемы в научной литературе и выявлена перспективность компаративных исследований в сфере образования взрослых. Обоснованы теоретико-методологические основы исследования образования взрослых в США и Канаде. Осуществлен ретроспективный анализ предпосылок и разработана периодизация развития образования взрослых в развитых североамериканских странах во второй половине XX – начале XXI столетия. Прослежена динамика структурно-функциональных изменений в образовании взрослых США и Канады. Выявлены особенности децентрализации управления образованием взрослых. Раскрыты содержательно-процессуальные аспекты образования взрослых в США и Канаде. Выявлены тенденции развития североамериканского образования взрослых. Определены возможности творческого использования конструктивных идей североамериканского опыта в развитии образования взрослых в Украине в условиях интеграции в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: образование взрослых, формальное образование, неформальное образование, междисциплинарность, развитие, взрослый человек, андрагогический подход, США, Канада, тенденции.

Terenko O. O. Tendencies of Adult Education Development in the USA and Canada (the Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century). – Manuscript.

Thesis for Doctor of Pedagogical Sciences degree. Specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine. Kyiv, 2020.

The dissertation provides a holistic systematic analysis of the formation and development of adult education in the United States and Canada, which identified and characterized the trends and essential characteristics of adult education in the United States and Canada in the second half of the XX – early XXI century to clarify the possibilities of creative usage of constructive ideas of the northern American experience in the development of adult education in Ukraine. The source base of the research is systematized according to the following dimensions: historical-pedagogical, socio-economic, theoretical-methodological, psychological, organizational-andragogical, social-educational, professional-andragogical. The interdisciplinary nature of research on the problem of adult education has been revealed. The prospects of comparative research in the field of adult education have been clarified. Theoretical and methodological bases of research of adult education in the USA and Canada are substantiated. A structural-conceptual research model has been developed. The implementation of a holistic study of the researched problem was facilitated by the continuous usage of a set of complementary methodological approaches, which were grouped according to the levels of methodology. The conceptual and terminological apparatus of the research are characterized, the theoretical analysis of which made it possible to distinguish three groups of concepts: general-pedagogical, basic, specific. The interdisciplinarity and multifaceted nature of the conceptual and terminological apparatus, its focus on clarifying the structure and updating the content of concepts in accordance with changes in society and science are substantiated.

The results of a retrospective analysis of the genesis of adult education in the United States and Canada, proved common historical, socio-economic, socio-cultural origins and trends of adult education. It gave possibilities to single out the phenomenon of the northern American adult education and to develop and substantiate the author's periodization of its development in the second half of the XX – beginning of the XXI century. The development of the northern American adult education is traced in a sequence of three periods, which are detailed in stages to determine the differences in time intervals of each period: the period of reform (50–70s of the XX century) with developmental research (1950–1965) and legislative conceptual (1966–1979) stages; the period of institutionalization (80–90s of the XX century) with stage of development of functional literacy of adults (1980–1990) and constructive stage (1991–1999); period of modernization (2000 – 10s of the XXI century) with market-oriented (2000–2008) and transformation (2009 – inclusive) stages.

It was found out that dynamics of the structural and functional changes of adult education in the United States and Canada due to the transformation of its purpose is under the influence of external and internal factors. The purpose of adult education has changed from its liberal orientation, non-professional nature, emphasis on personal development, social purpose to a broader content – professional orientation, harmonious combination of professional and personal development, social development through active participation of citizens. A tree of goals of the northern American adult education has been developed, which has made it possible to determine the subordination and interrelation of strategic, tactical, constructive and operational goals, their conditionality to the needs of society, state, and personality. It is shown that dynamic changes of the purpose of adult education cause transformations of its functions.

The structure of adult education in the United States and Canada has been proven to be diversified, which has led to an extensive network of adult education providers. The peculiarities of decentralization of adult education management, based on the principles of democracy, pluralism, constructive dialogue have been clarified: diversification of management levels, usage of multilevel financing, development of state-public management of adult education, expansion of social partnership. The substantive and procedural aspects of adult education in the USA and Canada are revealed: curriculum diversification; flexibility and diversity of educational programs of formal and non-formal adult education; focus on the meeting of the educational needs of adults; organization of the learning process on the basis of a harmonious combination of andragogical, competence and personality-oriented approaches; application of models of andragogical, self-directed, empirical, transformational learning, etc.

Trends in the development of the northern American adult education in terms of prevalence (global, regional, national) and functionality (conceptual-defining, organizational-managerial, content-procedural) are outlined. Generalization of the northern American experience in the development of adult education, made it possible to develop recommendations for the creative usage of its constructive ideas in the development of adult education in Ukraine in terms of integration into the global educational space at the levels of state, community, providers and strategic and conceptual, legislative, financial, organizational-management, organizational-andragogical directions.

Key words: adult education, formal education, non-formal education, interdisciplinarity, development, adult, andragogical approach, USA, Canada, trends.

Підписано до друку 26.10.2020 р. Формат 60x84/16.
Папір офс. Гарнітура Times New Roman. Друк-різографія.
Ум.-друк. арк. 1,8. Тираж 100 прим. Зам. №2610-1

Віддруковано з оригінал-макета у видавництві «ДКС центр»
04073, м. Київ, Куренівський провулок, 17, т/ф (044) 537-14-34