



УДК 37.013.83

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-АНДРАГОГІВ У США

Ірина Литовченко

*У статті визначено особливості професійної підготовки фахівців-андрагогів у США, проаналізовано процес становлення та розвитку навчальних програм у галузі освіти дорослих, а також охарактеризовано їх змістове наповнення. Становлення і розвиток теорії і практики підготовки вчителів для дорослих розглянуто як органічну складову педагогічної освіти у США.*

*Ключові слова: освіта дорослих, навчальні програми, андрагог, професійна асоціація.*

Соціально-економічні зміни, що відбуваються на сучасному етапі в Україні, зумовлюють посилення ролі освіти дорослих як провідного чинника соціального та економічного прогресу. Постає необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до навчання дорослих, а отже виникає потреба у спеціальній підготовці педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих. У цьому контексті набуває актуальності вивчення здобутків освіти Сполучених Штатів Америки, які мають багатий досвід у галузі професійної підготовки фахівців-андрагогів.

Дослідженням різних аспектів освіти дорослих у США займалися такі українські та російські вчені, як Н. М. Бідюк, Б. Л. Вульфсон, С. І. Змейов, А. І. Кукуєв, А. М. Мітіна, О. І. Огієнко, О. Г. Савіних, О. С. Соколова, Л. Н. Тарасюк, Л. Д. Філіпова, О. Ю. Хахубія, П. С. Чередниченко та ін. Проте проблема підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих досліджена недостатньо. З огляду на це, метою нашого дослідження є визначення особливостей професійної підготовки фахівців-андрагогів у США. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати процес становлення та розвитку освітніх програм у галузі освіти дорослих Сполучених Штатів, а також визначити їх змістове наповнення.

На сьогодні професійна підготовка педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців, і в структурі вищих навчальних закладів США існують кафедри освіти дорослих, які займаються науковими дослідженнями та готують фахівців-андрагогів. Професійна підготовка педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих охоплює допрофесійний (базова вища освіта) та професійний (додаткова освіта) рівні. Освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки, які, відповідно, ведуть до отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Базова вища освіта є двоступеневою і спрямована на отримання ступенів бакалавра і магістра у галузі освіти дорослих, при цьому, як стверджують Ш. Мерріам та Р. Брокет, абсолютна більшість університетів надає підготовку

---

---



за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр» [10, с. 232–233]. Після отримання ступеню магістра є можливість продовжити навчання в докторантурі з метою отримання ступеня доктора у галузі освіти дорослих; навчатися за однією з університетських програм додаткової професійної освіти; зайнятися самоосвітою з використанням різноманітних джерел для самостійного навчання та самовдосконалення.

Історія становлення професійної підготовки андрагогів як окремої галузі підготовки фахівців розпочинає свій відлік у 1917 р., коли у Колумбійському університеті вперше серед вищих навчальних закладів було запроваджено курс під назвою «Освітні проблеми іммігрантів». У 1920-х рр. Педагогічний коледж Колумбійського університету започаткував серію курсів, призначених винятково для педагогів, які працювали з дорослими. Згодом, у 1935 р., Уїлберу Гелленбеку та Уїльяму Стейсі у цьому ж університеті вперше в історії США було присвоєно ступінь доктора філософії в галузі освіти дорослих. Засновником першої докторської програми та першим професором в освіті дорослих був відомий науковець, що працював у Колумбійському університеті, Лайман Брайсон. У тому ж 1935 р. було започатковано докторські програми в освіті дорослих в Університеті штату Огайо, а також Нью-Йоркському та Чиказькому університетах [9].

У 1920 рр. разом із розповсюдженням освіти дорослих виникла потреба в організації курсів для викладачів з відповідною кваліфікацією. Цьому насамперед сприяло створення у 1926 р. загальнонаціональної професійної організації – Американської асоціації освіти дорослих, – головною місією якої було утвердження авторитету освіти дорослих як у галузі теоретичних наукових досліджень, так і у практичній діяльності. Згідно статуту, одним із головних завдань Асоціації було визначено збір та поширення інформації щодо методів роботи з дорослим контингентом учнів, а також здійснення досліджень у цій галузі та оприлюднення їх результатів. У 1930-і рр. у США було 49 навчальних закладів, які пропонували різноманітні курси для викладачів у галузі освіти дорослих [9].

У 1951 р. на базі Американської асоціації освіти дорослих виникла нова організація – Асоціація освіти дорослих США, яка також зробила значний внесок у процес становлення та розвитку професійної підготовки спеціалістів-андрагогів. Насамперед цей внесок полягав у формуванні основ змістового наповнення бакалаврських, магістерських та докторських програм у галузі освіти дорослих, а також у поширенні результатів наукових досліджень серед фахівців галузі. Важливими започаткуваннями у цьому контексті стали перший у галузі науковий журнал під назвою «Освіта дорослих», який тепер називається «Щоквартальний журнал з освіти дорослих», а також «Довідник з освіти дорослих», перший випуск якого вийшов у 1934 р. [9].

У повоєнний період у виданні «Довідника з освіти дорослих» 1948 р. У. Гелленбек (W. Hallenbeck) вказує на «три основні елементи, які складають професію, а саме: сукупність знань, спеціальну підготовку та робочі місця», які «необхідно враховувати у підготовці педагогів для дорослих» [4, с. 244]. Він також визначає шість основних напрямів у навчанні таких фахівців: історія освіти дорослих, філософія освіти дорослих, адміністрування програм освіти



дорослих, психологія дорослих, залучення місцевих спільнот, методи викладання дорослим [4].

Зазначимо, що до 1950-х рр. лише незначна кількість університетів визнавала підготовку фахівців-андрагогів окремою галуззю професійної підготовки. У 1955 р. було п'ятнадцять вищих навчальних закладів, які надавали докторські та магістерські ступені, проте обмін інформацією щодо змісту їхніх програм був майже відсутній. Це і зумовило скликання у 1955 р. спеціальної конференції, організованої навчальним відділом Асоціації освіти дорослих, на якій відбувся обмін досвідом у підготовці педагогів для дорослих. Ця конференція отримала назву конференції в Аллerton Парку в Іллінойсі, її головною метою було сприяння розвитку освіти дорослих як академічної. На конференції було здійснено перші кроки з формування Комісії професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education – CPAE). Офіційно комісія була створена у 1957 р., і її головною метою був розвиток програм на отримання бакалаврського, магістерського та докторського ступенів в галузі освіти дорослих [9].

У 1964 р. Комісія професорів освіти дорослих видала книгу «Освіта дорослих: обриси нової галузі університетського навчання», яка стала першим зібранням основних матеріалів з освіти дорослих. Книга мала чорну обкладинку із заголовком, написаним золотими літерами, і через це у середовищі фахівців отримала назву «Чорна книга». У цій книзі М. Ноулз пропонував структурувати процес навчання на отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора за такими п'ятьма етапами: характеристика ролей, які виконуватимуть в освіті дорослих потенційні студенти, визначення компетенцій, необхідних для виконання цих ролей, визначення того, які саме компетенції будуть набуватися, формулювання відповідних цілей навчання, підбір належних видів навчальної діяльності [7].

На час публікації «Чорної книги» у 1964 р. у Північній Америці діяло шістнадцять програм на здобуття наукових ступенів. «Чорна книга» визначала основний зміст більшості нових програм і забезпечувала контроль над їх розробленням. Так було здійснено перші кроки, які свідчили про те, що «освіта дорослих стала напрямом університетської підготовки» [11].

Від самого початку і до наших днів Комісія професорів освіти дорослих здійснює визначальний вплив на розвиток освіти дорослих на академічному рівні. Заснована як підрозділ Асоціації освіти дорослих, вона визначає стандарти програм на отримання наукових ступенів, займається науковими дослідженнями, організовує конференції, бере активну участь у публікації фахових видань. Членство у Комісії збільшилося з двадцяти чоловік у 1960 р. до трьохсот у 1990 р. [9, с. 18].

Швидкий розвиток підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у 1960-х рр. передусім був зумовлений прийняттям у 1964 р. Закону про економічні перспективи, за яким базова освіта дорослих набувала офіційного статусу [8]. Метою цього законодавчого акту було розширення можливостей працевлаштування соціально незахищених категорій населення шляхом формування у них навичок та вмінь у читанні, письмі, говорінні та математиці. Разом із збільшенням контингенту учнів, які брали участь у цих програмах,

---

---



університети розширювали можливості для спеціальної підготовки викладачів для базової освіти дорослих.

1970-і рр. також характеризувалися значним збільшенням кількості програм підготовки фахівців у галузі освіти дорослих. Однак у цей період таке збільшення було насамперед зумовлене зростаючою потребою у викладачах для сфери розвитку людських ресурсів, яка отримала значний стимул для росту внаслідок прийняття Закону про розвиток та підготовку людських ресурсів (Manpower Development and Training Act) 1962 р. та Закону про професійну освіту (Vocational Education Act) 1963 р. [8]. Найбільшу кількість викладачів у ці роки готували для бізнесу, охорони здоров'я, а також для громадського сектора. В цілому, як зазначає Д. МакКеррон, найбільш інтенсивний розвиток програм підготовки фахівців у галузі освіти дорослих припадає на 1968–1978 рр. [9, с. 20].

У 1982 р. на базі Асоціації освіти дорослих була створена нова організація, Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education – AAACE), яка і на сьогодні є головною загальнонаціональною асоціацією педагогів для дорослих у США. Серед її обов'язків – проведення конференцій, семінарів, публікація фахової літератури. Як зазначають Артур Уїлсон (Arthur Wilson) та Елізабет Хейс (Elisabeth Hayes), вона і зараз продовжує об'єднувати фахівців, сприяючи їхньому індивідуальному професійному розвитку та здійснюючи вирішальний вплив на розвиток андрагогічної підготовки загалом [11].

У 1991 р. виходить продовження «Чорної книги» під назвою «Освіта дорослих: Еволюція та досягнення у новій галузі навчання», автори якої продовжують аналізувати освіту дорослих як галузь академічної освіти. У цій книзі, зокрема, зазначається, що за тридцятирічний період з 1960-х по 1990-і рр. загальна кількість магістерських та докторських програм зросла з 16 до 124 [11, с. 20]. Потім спостерігалось скорочення цих програм до 96 у 2001 р., але водночас відзначалося значне розширення категорій дорослих, які брали у них участь [9, с. 22].

Було здійснено низку досліджень з метою виявлення змістового наповнення магістерських та докторських програм в освіті дорослих. Як зазначає Д. Мак Керрон, у цілому зміст цих програм залишається незмінним протягом багатьох років, крім того між собою ці програми також суттєво не відрізняються, хоча докторанти проходять професійну підготовку на вищому рівні, ніж магістри [9, с. 22].

Подібні висновки знаходимо і у С. Брукфілда, який стверджує, що «головні елементи навчальних програм на отримання магістерського та докторського ступенів в освіті дорослих є найвищою мірою уніфікованими». Вчений визначає п'ять основних напрямів такого навчання: розроблення програм, особливості навчання та розвитку дорослих, адміністрування, основи освіти дорослих [1]. До аналогічних результатів приходять також А. Уїлсон та Елізабет Е. Хейс, дослідження яких свідчить про те, що «програми 1930-х найбільшою мірою подібні до сьогоднішніх, принаймні в тому, що стосується напрямів навчання, якими є: історія і філософія освіти дорослих, особливості навчання та розвитку дорослих, адміністрування та розроблення програм,



методи викладання, навчальні матеріали, система надання освітніх послуг та ін.» [11, с. 8].

Основні напрями формування знань, навичок та вмінь на магістерському та докторському рівнях навчання також визначені у стандартах, розроблених Комісією професорів освіти дорослих. Навчання з метою отримання ступеня магістра передбачає такі напрями: вступ до освіти дорослих, особливості навчання та розвитку дорослих, організація (планування, реалізація та оцінювання) процесу навчання, вступ до вивчення впливу технологій на освіту дорослих, історичні, філософські та соціальні засади освіти дорослих, огляд наукових досліджень у галузі освіти дорослих [3].

Навчання на отримання ступеня доктора передбачає той самий предметний зміст, що і навчання на отримання ступеня магістра, але, крім того, включає такі напрями: поглиблене вивчення особливостей навчання дорослих (зокрема теорії та наукових досліджень), історичні та філософські засади освіти дорослих, вивчення управління освітою дорослих, аналіз змін у рольових технологіях в освіті дорослих, вивчення проблем, що постають у сфері формування політики в освіті дорослих, аналіз глобалізаційних і міжнародних проблем та перспектив освіти дорослих, глибинний аналіз соціальних, політичних та економічних чинників, що вплинули на формування історичних та філософських засад освіти дорослих, вивчення поглиблених спеціалізованих курсів (таких, як «Неперервна професійна освіта», «Навчання на робочому місці», «Вивчення громадських рухів» та ін.), поглиблене вивчення методів дослідження з метою здійснення наукових досліджень у галузі освіти дорослих [3].

Стандарти програм на отримання наукових ступенів, розроблені Комісією професорів освіти дорослих, стали важливим кроком у процесі становлення та розвитку професійної підготовки фахівців-андрагогів. До прийняття цих стандартів програми, які започатковувалися по всій країні, не проходили жодної перевірки і ніким не контролювалися, що, безперечно, призвело до відмінностей у їх якості та змістовому наповненні. Проблемами цілей та якості бакалаврських, магістерських та докторських програм стала опікуватися Комісія професорів освіти дорослих. Зокрема, у своєму звіті, представленому у 1956 р. Фондації У. К. Келлога, Комісія визначала чотири основних напрями своєї роботи, а саме: «визначення змісту та мети програм на здобуття магістерського та докторського ступенів, визначення ролі професорів освіти дорослих у цих програмах, а також працевлаштування випускників» [7, с. 327].

У 1960-х рр. унаслідок різкого збільшення кількості магістерських та докторських програм Комісія професорів освіти дорослих виявила особливу стурбованість з приводу якості цих програм, а також з приводу того, що деякі некваліфіковані професори та адміністратори прагнули нажитися на новій галузі освіти. В результаті у 1970-х рр. Комісією було зроблено перші спроби розроблення критеріїв оцінювання магістерських та докторських програм. Проте прийняття стандартів магістерських та докторських програм відбулося лише у 1986 р. Пояснюючи необхідність таких стандартів, Комісія професорів освіти дорослих наголосила на тому, що турбота про якість повинна переважати усі інші міркування у процесі планування, реалізації та

---

---



оцінювання зазначених програм. Розроблені Комісією стандарти супроводжені рекомендаціями щодо перегляду уже існуючих та запровадження нових магістерських та докторських програм в освіті дорослих. «Для більш широкої академічної спільноти ці стандарти слугують сигналом про те, що магістерські та докторські програми в освіті дорослих є загалом валідними і що галузь прагне стати професією» [9, с. 31].

С. Імел, Р. Брокет та У. Джеймс, відзначаючи важливість навчання на ступені бакалавра, магістра та доктора у процесі здобуття професії андрагога, стверджують, що, по-перше, таке навчання сприяє офіційному визнанню освіти дорослих окремою галуззю, де фахівці називаються «педагогами для дорослих», по-друге, розвиваючи дослідження та займаючись видавництвом друкованої літератури, можливо посприяти формуванню стипендіальної бази освіти дорослих і, по-третє, таке навчання сприяє підвищенню кваліфікаційного рівня фахівців у зазначеній галузі [6]. Визнання будь-якої галузі підготовки фахівців приходить разом із запровадженням магістерських та докторських ступенів, а свідченням рівня розвитку нової галузі є кількість університетів в усьому світі, які присуджують ці ступені, а також узгодженість змісту їхніх програм та напрямів наукових досліджень [2].

Професійна освіта та підготовка фахівців у галузі освіти дорослих є важливою складовою та необхідною умовою її існування та успішного функціонування. Вона також виконує важливу об'єднувачу роль, згуртовуючи освітян навколо спільної справи, ідей та інтересів. Як слушно висловився С. Хаул, «педагоги для дорослих теоретично не належать до однієї професії, швидше вони належать до цілої сім'ї професій, ... однак освіта лідерів може ... будуватися навколо спільного ядра випробуваних знань та переконань» [5, с. 126].

Таким чином, проведене дослідження дає змогу зробити висновки про те, що:

– професійна підготовка педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих охоплює допрофесійний (базова вища освіта) та професійний (додаткова освіта) рівні. Освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки, які, відповідно, ведуть до отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Базова вища освіта є двоступеневою і спрямована на отримання ступенів бакалавра і магістра у галузі освіти дорослих. Додаткова підготовка включає мережу докторантур, де навчаються з метою отримання ступеня доктора у галузі освіти дорослих, а також низку університетських програм додаткової професійної освіти та різні форми самоосвіти з використанням різноманітних джерел для самостійного навчання та самовдосконалення;

– історія становлення професійної підготовки андрагогів як окремої галузі підготовки педагогічних фахівців розпочинає свій відлік з 1917 р., коли у Колумбійському університеті вперше на рівні вищого навчального закладу було запроваджено курс «Освітні проблеми іммігрантів»;

– змістове наповнення магістерських та докторських програм в освіті дорослих залишається незмінним протягом багатьох років. Між собою ці програми також суттєво не відрізняються, хоча докторанти проходять професійну підготовку на вищому рівні, ніж магістри.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми.



Перспективним може бути аналіз можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду професійної підготовки фахівців-андрагогів у теорії та практиці реформування сучасної системи освіти дорослих в Україні.

*Список використаних джерел:*

1. Brookfield S. D. *Training educators: The theory and practice of graduate adult education* / Stephen D. Brookfield. – New York : Routledge, 1988. – 344 p.
  2. Charters A. N. *Papers on comparative adult education* / A. N. Charters, B. B. Cassara. – Syracuse, NY : The Coalition of Adult Education Organization, Syracuse University and University of the District of Columbia, 1989. – 215 p.
  3. Commission of Professors of Adult Education. *Standards for graduate programs in adult education* // Approved by CPAE Business Meeting during AAACE Annual Conference, Denver, CO. – November 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.cedu.niu.edu/cahe/progrestand/aheprs/CPAE\\_Standards\\_2008.pdf](http://www.cedu.niu.edu/cahe/progrestand/aheprs/CPAE_Standards_2008.pdf)
  4. Hallenbeck W. C. *Training adult educators* / W. C. Hallenbeck. In M. L. Ely (Ed.), *Handbook of adult education in the United States*. – New York : Institute of Adult Education, 1948. – P. 246–249.
  5. Houle C. O. *The education of adult education leaders* / C. O. Houle. In M. S. Knowles (Ed.), *Handbook of adult education in the United States*. – Chicago : Adult Education Association of the USA, 1960. – P. 117–137.
  6. Imel S., Brockett R., James W. *Defining the profession: A critical appraisal*. In *Handbook of adult and continuing education*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 628–642.
  7. Jensen G. E. *Adult education: Outlines of an emerging field of university study* / Jensen G. E., Liveright A. A., Hallenbeck W. C. – Washington, DC : Adult Education Association of the USA, 1964. – XIV, 334 p.
  8. Knowles M. S. *A history of the adult education movement in the United States: Includes adult education institutions through 1976* / Malcolm Shepherd Knowles. – [Rev. ed.]. – Malabar, FL : Krieger Publishing, 1977. – XVI, 426 p.
  9. McCarron J. J. *Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21<sup>st</sup> century: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education* / James J. McCarron. – School of Education, Duquesne University, 2006. – 116 p.
  10. Merriam S. B. *The profession and practice of adult education : an introduction* / S. B. Merriam, R. G. Brockett. – San Francisco : John Wiley & Sons, 2007. – XX, 375 p.
  11. Peters J. M. *Adult education: evolution and achievements in a developing field of study* / J. Peters, P. Jarvis. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – XXXII, 491 p.
  12. Wilson A. L. *Handbook of adult and continuing education* / A. L. Wilson, E. R. Hayes. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – XXVI, 735 p.
- 
-