

ПЕРЕВАГИ Й ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Олена Поддубей

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри автоматизації та інформаційних систем

Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, вулиця Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, 30600, e-mail: helenunderoak@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1915-4889

Марина Кірюхіна

доктор філософії, викладач вищої категорії

Кременчуцького льотного коледжу Харківського національного університету внутрішніх справ, вулиця Перемоги, 17/6, Кременчук, Полтавська область, 39600, e-mail: Marinaarina1230@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2155-8102

Людмила Іванченко

викладач вищої категорії, викладач-методист

Кременчуцького льотного коледжу Харківського національного університету внутрішніх справ, вулиця Перемоги, 17/6, Кременчук, Полтавська область, 39600, e-mail: lyudmilaivanchenko1971@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2740-4307

У статті розглянуто проблему ефективності навчання здобувачів вищої освіти в умовах закладів вищої освіти через призму застосування педагогічної та андрагогічної моделей організації навчального процесу. На підставі вивчення змісту нормативних і законодавчих актів, наукових джерел дослідницького характеру вітчизняних і зарубіжних науковців здійснено спробу довести, що здобувачі вищої освіти, які розпочали навчання у традиційному для студентів віці, можуть вважатися дорослими, відтак, їх навчання доцільно організовувати за андрагогічною моделлю. З метою демонстрації відсутності залежності поняття «дорослий» від вікових рамок проаналізовано неоднозначність підходів учених і дослідників у галузі педагогіки і психології різних епох до вікової періодизації життя людини з урахуванням низки чинників. Висвітлено основні особливості організації освітнього процесу на засадах андрагогічної моделі навчання і продемонстровано її переваги над педагогічною моделлю в контексті підготовки здобувачів в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: дорослий, вікова періодизація, андрагогічна модель, заклад вищої освіти.

Вступ. Навчання – це складний соціально-психологічний процес, здійснюваний людиною впродовж усього періоду життя від народження до глибокої старості, спрямований на набуття навичок, знань і компетенцій в особистісній і професійній сферах. Під час реалізації організованих певною мірою й у різні способи видів навчальної діяльності, відбуваються різноманітні зміни розвитку особистості, тому можна припустити, що навчання перетворюється на одну з основних потреб, пов'язаних з діяльністю людини незалежно від її віку. У зв'язку з цим постає проблема вибору моделі навчання здобувачів вищої освіти з огляду на їх вік. Іншими словами, чи доцільно продовжувати навчати студентів закладів вищої освіти за педагогічною моделлю або ж слід вважати їх дорослими особами, реалізуючи процес навчання за андрагогічною моделлю.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У контексті нашого дослідження ми спиралися

на результати наукових розвідок і творчі доробки вітчизняних (Л. Лук'янова, Т. Поясок, Л. Сігаєвіа, С. Сисоєва) і зарубіжних (А. Альберічі, Д. Деметріо, Г. Крайг, М. Ноулз) учених, а також дослідників і науковців чие коло наукових інтересів становить вивчення особливостей навчання дорослих у контексті навчання впродовж життя (М. Дернова, І. Литовченко, О. Огієнко та ін.), і неперервної професійної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.). Водночас важливе значення для нашої наукової розвідки мають праці (Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Д. Векслер, Г. Гінзберг, Г. Крайг, В. Моргну, А. Реан та ін.), присвячені виробленню вікових періодизацій, а саме періоду дорослості.

Метою статті є дослідження можливості й переваг застосування принципів і підходів андрагогічної моделі у навчанні здобувачів вищої освіти, оскільки останні за низкою наведених

у роботі ознак по праву можуть вважатися дорослими особами.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації сформульованої мети дослідження спочатку звернемось до вивчення питання вікової періодизації життя людини, що дасть змогу визначити, у якому віці особи можуть вважатися дорослими і чи залежить дорослість від вікових рамок.

Аналіз результатів наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних учених підтверджує відсутність чіткого визначення вікових меж, у яких особа вважається дорослою; натомість знаходимо твердження, що доросла особа знаходиться у періоді життя між юністю і початком старіння [1, с. 63; 13, с. 97; 19; 20] або, що людина є дорослою тією мірою, якою вона бере відповідальність за своє життя [17]. Тому в контексті дослідження ми цілком поділяємо припущення, що період дорослості мінімально залежить від хронологічного віку [14, с. 75], оскільки «вік – не самостійна зовнішня форма для розвитку, не зміст самого розвитку і не його результат; вік – це простір розвитку» [11, с. 35].

Поняття віку, на думку педагогів і психологів є складним і багатозначним, яке варто розглядати з різних позицій (біологічний, психологічний, соціальний, професійний розвиток особи), а тому воно певною мірою є умовним. До того ж за твердженням деяких учених дефініція «дорослий» продовжує формуватися [8, с. 11; 16, с. 27].

З юридичної точки зору існує таке поняття як законодавчо визначений дорослий вік, тобто повноліття і працездатний вік. На підставі нормативно-законодавчих актів будь-якої держави дорослою вважається особа, яка має можливість вчиняти юридично значимі дії; отже, від такої особи очікується, що вона здатна поводитися відповідально у будь-яких сферах життя стосовно себе і відносно інших, спираючись на попередньо набутий досвід, користуючись сформованими вміннями і навичками [18, с. 76.].

Аналіз наукових досліджень з проблеми вікових періодизацій [10; 15] дає підстави стверджувати, що підходи зазначених дослідників до цього питання є достатньо неоднозначними й часто суперечливими. Тому вважаємо доцільним коротко розглянути різні підходи до поділу життя дорослої людини на вікові періоди з урахуванням біологічних, психологічних, соціальних й економічних чинників.

У процесі вивчення наукових праць з теми дослідження було помічено, що створені періодизації психологічного й особистісного розви-

тку поділяються на повні (охоплюють все життя людини) і часткові (стосуються певної частини людського життя) [2, с. 57]. Оскільки нас, насамперед, цікавить період дорослості, звернемось до прикладів часткової періодизації. Так, Е. Еріксон та Г. Крайг, розглядаючи дорослість як окремий життєвий період, поділяли його на ранню дорослість (20–40 р.), середню дорослість (40–60 р.) і пізню дорослість (понад 60 р.). Суголосно дорослість поділяв на періоди і Дж. Біррен, зазначаючи, проте, дещо інші вікові рамки: рання дорослість (17–25 р.), дорослість (25–50 р.), пізня дорослість (50–75 р.) [10; 23]. Д. Бромлей стверджував, що дорослість складається з чотирьох стадій: ранньої (20–25 р.), середньої (25–40 р.), пізньої (40–55 р.) і передпенсійного віку (55–65 р.) [15].

Наведені приклади свідчать, що спроби виробити універсальну вікову періодизацію здійснюються вже протягом тривалого часу, проте жодна з них на цей час не стала загальноприйнятною. Проте, на підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що мінімальний вік початку періоду дорослості – 17 років.

У європейській практиці встановлення вікової періодизації в освіті спостерігається схильність розглядати усіх здобувачів вищої освіти дорослими через те, що вони на момент вступу до закладу вищої освіти за законами більшості країн Європи вже є повнолітніми [22, с. 165]. Так, у Великій Британії дорослим теоретично вважається будь-який студент, що розпочинає навчання в будь-якому віці після отримання обов'язкової середньої освіти, і цей термін в основному застосовується щодо осіб старших 19 років. У Швеції загальноприйнятною є думка, що більшість осіб вступають до закладів вищої освіти у дорослому віці. [7, с. 13]. В Італії обов'язкова освіта триває 12 років (з 6 до 18), тож традиційний вік початку студентського життя не відрізняється від більшості Європейських країн і становить 18–19 років [9, с. 97]. В Україні середній вік, у якому здобувачі вищої освіти традиційно розпочинають навчання – 17–18 років, тому на підставі наведених вище даних можемо також розглядати їх дорослими. До того ж у вітчизняному науковому обігу функціонує поняття «дорослий учень», яке застосовується до особи віком починаючи з 16–18 років [4, с. 47]. Тож, оскільки вікові рамки не є єдиним показником того, чи може особа вважатися дорослою, у визначенні приналежності здобувачів вищої освіти до когорти дорослих учнів ми керуватимемось думкою, що сам по собі хронологічний показник віку не дає

можливість висвітлити істотні особливості контингенту дорослих, відтак доросла особа – це не стільки вік, скільки соціальний статус, певний рівень фізіологічного, когнітивного, психологічного, соціокультурного розвитку, наявність суб'єктивного досвіду й низки особистісних характеристик [6; 8, с. 15; 21].

Оскільки здобувач вищої освіти у переважній більшості країн європейського освітнього простору вважається дорослою особою, організацію освітнього процесу варто здійснювати з урахуванням його вікових особливостей, враховуючи принципи, вироблені ученими, які працюють над вирішенням проблеми, пов'язаної безпосередньо з навчанням дорослих.

Говорячи про технологію навчання здобувачів вищої освіти в умовах закладів вищої освіти доцільним є здійснення вибору підходів, оптимальних й ефективних для віку дорослої людини, що визначається взаємодією змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складової [4, с. 11]. Навчання здобувачів вищої освіти на засадах освіти дорослих сприяє диференціації та індивідуалізації освітніх програм, активізації діяльності, забезпечуючи розкриття потенціальних можливостей; передбачає вироблення практичних навичок для розв'язання конкретних задач; зумовлює застосування системи форм, методів і засобів, які реалізують зміст навчання та спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливості студентів щодо організації своїх занять [12, с. 48].

Технологія навчання здобувачів вищої освіти має відповідати таким вимогам, як концептуальність, системність, керованість, гнучкість, динамічність, ефективність і відтворюваність [4]. Водночас, ця технологія повинна мати у своїй основі людиноцентризм, тобто, орієнтацію на потреби, вимоги й очікування студента, і має «передбачати всебічне сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності» [3, с. 9].

Застосування андрагогічної моделі освіти у навчанні здобувачів вищої освіти має низку переваг, зокрема позитивні мотиваційно-технологічні аспекти, що створює широкі можливості для успішної навчальної діяльності, відіграє важливу роль у розвитку особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, оскільки ураховує психологічні особливості, соціальний та професійний досвід дорослих учнів [4, с. 22].

Андрагогічна модель дає змогу чинити психолого-педагогічний вплив на дорослу людину, що спонукає її до самовдосконалення, самонавчання і саморозвитку, оскільки характерною особливістю такої моделі є самостійність у пошуку і здобутті знань, умінь, навичок і розвитку особистісних якостей.

Розглядаючи можливості андрагогічного підходу [5; 8, с. 156] до навчання здобувачів вищої освіти в умовах закладів вищої освіти, з урахуванням основних принципів андрагогіки та елементів проєктування навчального процесу для дорослих, запропонованих М. Ноулзом [19], ми звернули увагу на низку переваг андрагогічної моделі навчання над педагогічною. Коротко розглянемо основні відмінності андрагогічної моделі навчання від педагогічної, за наступними аспектами:

– *роль*: у педагогічній моделі домінує положення займає той, хто навчає (ним вибираються усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи); в андрагогічній моделі головна роль в організації навчального процесу належить особі, що навчається; вона виступає рівноправним суб'єктом процесу навчання;

– *самостійність*: у педагогічній моделі учень повністю залежить від викладача, який визначає цілі, зміст і результати навчання; оскільки дорослість передбачає самостійність і незалежність у прийнятті рішень, основною метою андрагогічної моделі в аспекті самостійності є заохочення до самостійного визначення особою, що навчається форми навчання, його мети й інших параметрів;

– *досвід*: у педагогічній моделі досвід учня має мінімальне значення і враховується лише при визначенні ступеню складності завдання, тому основним видом діяльності виступає передача досвіду від викладача до учня, який діє за наданим зразком; андрагогічна модель передбачає використання усієї сукупності накопиченого досвіду особи, що навчається, тому процес навчання націлений на виявлення цього досвіду з подальшим його застосуванням під час таких видів навчальної діяльності, які передбачають творчий підхід до виконання поставлених задач;

– *готовність до навчання*: педагогічна модель передбачає відсутність особистої внутрішньої мотивації учня, натомість він змушений навчатися під впливом зовнішніх чинників, а роль викладача зводиться до створення штучної мотивації до навчання; в андрагогічній моделі особа, що навчається відіграє головну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання; завдання викладача у цьому випадку зводиться до

створення сприятливих умов для навчання, забезпечення дорослого учня необхідними методами і критеріями, які допомогли б йому визначити потреби у навчанні. Навчальні плани у цьому випадку формуються з урахуванням індивідуальних потреб, а послідовність і час вивчення цих програм визначаються не тільки системними вимогами, а й готовністю особи, що навчається до продовження навчання, отже, андрагогічна модель передбачає індивідуалізований підхід;

– *застосування набутих знань*: педагогічна модель передбачає набуття великої кількості знань без конкретного зв'язку з практичною діяльністю, а курс навчання побудований за принципом логічного взаємозв'язку окремих тем дисципліни, що вивчається; андрагогічна модель спрямована на забезпечення знаннями і навичками, які будуть застосовані на практиці протягом дуже короткого періоду з моменту завершення процесу набуття цих знань, тому навчання складається з міждисциплінарних модулів, а роль викладача полягає у наданні допомоги у виборі конкретних знань, умінь і навичок, необхідних учневі для вирішення поточних життєвих або професійних задач.

Отже, підсумовуючи вищенаведене, можна стверджувати, що навчання здобувачів вищої освіти за андрагогічною моделлю є значно більш ефективним, оскільки передбачає сумісність учасників навчального процесу, в якому особа, що навчається, приймає активну і реальну участь. З огляду на те, що така модель передбачає провідну роль здобувача вищої освіти у побудові самого процесу навчання як мотивованого ініціатора і керівника процесу власного навчання, можна стверджувати, що навчання на засадах андрагогічної моделі є самокерованим. Таке навчання характеризується як процес, у якому здобувач за допомогою інших (викладача, тьютора, фасилітатора, тощо) або самостійно бере на себе ініціативу щодо діагностики потреб, визначення цілей й оцінки результатів навчання, виявлення людських і матеріальних ресурсів для навчання, тощо.

Чільне місце в організації освітнього процесу в умовах закладів вищої освіти за андрагогічною моделлю відводиться самостійності. Відтак, навчання через передачу знань замінюється створенням умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності (пошук ресурсів для отримання необхідних знань, участь у формуванні навчальних планів, створення програм самоосвіти, професійного розвитку, тощо); викладання

замінюється настановами, що зумовлює перехід суб'єкта навчання у режим саморозвитку; процес навчання набуває практико-орієнтованого характеру і спрямовується на задоволення потреб здобувача у професійному спілкуванні.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що здобувачі вищої освіти можуть вважатися дорослими особами, оскільки мають відповідний соціальний статус, певний рівень фізіологічного, когнітивного, психологічного, соціокультурного розвитку, послуговуються суб'єктивним досвідом і мають низку притаманних дорослій особі особистісних характеристик.

Застосування андрагогічної моделі дозволяє здобувачеві вищої освіти усвідомити себе як ініціатора й керівника процесу навчання (тому, до речі, його й можна назвати саме здобувачем, який сам здобуває знання). За такої моделі навчання здобувач відчуває себе здатним до самостійного вирішення поставлених задач, самоуправління і самореалізації; заохочується до перетворення попередньо набутого життєвого, соціального, а подекуди й професійного досвіду на джерело навчання; мотивовано розпочинає процес здобуття знань і набуття практичних навичок для вирішення конкретної життєвої або професійної проблеми, прагнучи досягнення поставленої мети й негайного застосування набутих умінь і компетенцій; усвідомлює існування часових, просторових, побутових, професійних і соціальних умов, які сприяють або перешкоджають процесу здобуття освіти, і може керувати ними. Виходячи з проаналізованих аспектів (самостійність, внутрішня мотивація, готовність, планування, очікування, досвід, практично-орієнтований характер) у контексті імплементації андрагогічної моделі навчання в організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти, маємо підстави стверджувати, що її застосування значно збільшує ефективність процесу набуття знань, навичок, умінь і компетенцій в умовах закладу вищої освіти, оскільки повною мірою враховує особливості й потреби суб'єкта освітнього процесу.

Перспективні напрями розвитку теми дослідження вбачаємо у вивченні особливостей педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти за умови застосування андрагогічної моделі навчання в організації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко М. Г. Психологічний аспект визначення періоду дорослості. *Наук. записки Ніжин. держ. пед. ун-та. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 63–67.

2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. пос. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Кремень В. Г. Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму (передмова). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей / за ред. Кременя В.Г. К.: Знання України, 2018. 616 с.
4. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти : монографія. К. : ІПООД НАПН України, 2016. 265 с.
5. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів : ЛьвівДУВС, 2020. 300 с.
6. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. Філософська і соціологічна думка, 1992. № 2. С. 27–40.
7. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Суми : ПВП “Еллада-S”, 2008. 444 с.
8. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол. Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О.В. та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
9. Поддубей О. В. Професійна підготовка дорослих у технічних університетах Італійської Республіки : дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2021. 276 с.
10. Помилуйко В. Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 5, том 2. С. 50–55
11. Слободчиков В. І. Теорія і діагностика розвитку контексті психологічної антропології. *Психологія і особистість*, 2014. №2(6). С. 5-45
12. Шанскова Т. І. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: дис. на здобуття наук. ступеню д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 438 с.
13. Alberici A. *Adulti e università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano : FrancoAngeli, 2007. 176 p.
14. Begotti P. *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. *ITALICA*, Volume 88, Number 1, 2011. P. 74–94
15. Bromley D. B. *The Psychology of Human Ageing*. Penguin Books, 1966. 366 p.
16. Demetrio D. *L'eta adulta. Teorie dell'identita e pedagogie dello sviluppo*. Carocci. Roma, 1990. 160 p.
17. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 4th ed. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.
18. Knowles M. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1993. 76 p.
19. Knowles M. S., Holton E. E., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.
20. Marescotti, E. *Adulthood: quid est? Identita personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti. Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 2014. 9(2).
21. Mariani A. M., Santerini M. *Educazione Adulta. Manuale per una formazione permanente*. Milano : Unicopli, 2002. 281 p.
22. McNair S. *The invisible majority: adult learners in English higher education. Higher education quart.* Oxford: N. Y., 1998. Vol. 52, № 2. P. 162–178.
23. Orenstein Gabriel A., Lewis Lindsay. *Eriksons Stages of Psychosocial Development*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/> (дата звернення: 20.12.2022)

ADVANTAGES AND PRACTICABILITY OF ANDRAGOGICAL TEACHING MODEL APPLICATION FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Olena Poddubei

PhD in Pedagogy, Assistant Professor of Automation and Information Systems

department of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi national university, 20, Universytetska street, Kremenchuk, Poltava region, 30600, e-mail: helenunderoak@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1915-4889

Maryna Kiriukhina

PhD in Pedagogy, Highest Category Teacher

of Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs, 17/6, Peremohy street, Kremenchuk, Poltava region, 39600, e-mail: Marinaarina1230@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2155-8102

Liudmyla Ivanchenko

Highest Category Teacher, Teacher-Methodologist

of Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs, 17/6, Peremohy street, Kremenchuk, Poltava region, 39600, e-mail: lyudmilaivanchenko1971@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2740-4307

The article is devoted to the problem of effectiveness of students teaching in the circumstances of higher education institutions through the prism of implementation of pedagogical and andragogical models of learning process organization. On the grounds of analysis of the content of regulative and legislative instruments, scientific research completed by

Ukrainian and foreign scientists and researchers there was made an attempt to prove, that higher education students, who begin their studies at traditional for students age, should be considered as adult learners, thus, it is practical to organize their teaching process according to andragogical model of teaching. There was demonstrated the absence of correlation between the concept of adult and the age frames as well as inequity of approaches of scientists and researchers in the field to education and psychology of different epochs to human age periodization taking into consideration a range of factors. There were highlighted the principal peculiarities of educational process organization at higher educational institutions at the level of student's role, experience, application of knowledge gained, on the basis of andragogical teaching model, simultaneously there were outlined its advantages when compared to pedagogical model in the context of students training at higher educational institutions taking into account such aspects analyzed as independence, internal motivation, readiness to study, planning, expectation form learning process, previous experience, practical oriented character of studies.

Key words: adult, human age periods, andragogical model, student, higher educational institution.

REFERENCES

- Hordienko, M. (2012). Psykhologichnyi aspekt vyznachennia periodu dorosl'osti [Psychological aspect of adulthood period determination]. *Nauk. zapysky. Nizhyn. derzh. ped. un-ta. Psykhologo-pedagogichni nauky*. No. 3. pp. 63–67. [in Ukrainian]
- Dutkevych, T. (2012). Dytiacha psykhologiiia : navc. phpos [Children psychology: textbook]. 424 p. [in Ukrainian]
- Kremen', V. (2018). Osvita doroslykh u vymirakh liudynotsentryzmu (peredmova) [Adult education in human centered perspective (foreword)]. *Kontseptulani zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii I perspektyvy*: zbirnyk naukovykh statej. 616 p. [in Ukrainian]
- Luk'ianova, L. (2016). Pigotovka pedagogichnogo personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychnyj i metodychnyj aspekty: monografia [Pedagogical personnel training for work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph]. 265 p. [in Ukrainian]
- Marchuk, A. (2020). Andragogika: navch. posibnyk [Andragogics: textbook]. 300 p. [in Ukrainian]
- Morgun, V. (1992). Kontseptsia bagatovymirnogo rozvytku osobystosti ta jj zastosuvannia [Concept of personality multidimensional development and its application]. *Folosovska i sotsiologichna dumka*. No. 2. pp. 27–40. [in Ukrainian]
- Ohiienko, O. (2008). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krayinakh [Adult education trends in Scandinavian countries]. 444 p. [in Ukrainian]
- Luk'ianova, L., Sigaieva, L. and Anishchenko, O. (2012). Osvita doroslykh: teoretychni i metodologichni zasady: monografia [Adult education: theoretical and methodological fundamentals: monograph]. 272 p. [in Ukrainian]
- Poddubei, O. (2021). Profesiina pidgotovka doroslykh u tekhnichnykh universytetakh Italijs'koi Respubliky [Professional training of adults at technical universities of Italian Republic] Candidate's thesis. Kremenchuk. 276 p. [in Ukrainian]
- Pomyliuko, V. (2016). Kharakterystyka vikovykh stadii dorosl'osti z urakhuvanniam mozhlyvostey rozvytku kliuchovykh kompetentnostey osobystosti [Characteristics of adulthood ages periods taking into consideration the possibility of key personal competencies development]. *Naukovyi visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu*. No. 3, vol. 2. pp. 50–55 [in Ukrainian]
- Slobodchikov, V. (2014). Teoria i diagnostika rozvytku u konteksti psykhologichnoi antropologii [Development theory and diagnostics in psychological anthropology context]. *Psikhologia i osobystist'*. No. 2(6). pp. 5–45 [in Ukrainian]
- Shanskova, T. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady profesijnoi pidhotovky fakhivtsiv humanitarnogo profilu v umovakh drygoyi vyshchoyi osvity [Theoretical and methodological fundamentals of vocational training of humanities specialists in the circumstances of second higher education]. Doctoral thesis. 438 p.
- Alberici, A. (2007). Adulti e università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua. 176 p. [in Italian]
- Begotti, P. (2011). Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue. *ITALICA*. Volume 88, No. 1. pp. 74–94. [in Italian]
- Bromley, D. (1966). The Psychology of Human Ageing. Penguin Books. 366 p.
- Demetrio, D. (1990). L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo. 160 p. [in Italian]
- Knowles, M. S. (1990). The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. 293 p.
- Knowles, M. (1993). Quando l'adulto impara. *Pedagogia e andragogia*. 76 p. [in Italian]
- Knowles, M., Elwood F., Holton, I. and Swanson, R. (2008). Quando l'adulto impara. 9ª edizione, nuova edizione. *Andragogia e sviluppo della persona*. Franco Angeli, Milano, prefazione a cura di Maurizio Castagna. [in Italian]
- Marescotti, E. (2014). Adulthood: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. No. 9(2). [in Italian]
- Mariani, A. M., Santerini, M. (2002). Educazione Adulta. Manuale per una formazione permanente. 281 p. [in Italian]
- McNair S. (1998). The invisible majority: adult learners in English higher education. *Higher education quart*. Vol. 52, No. 2. pp. 162–178.
- Orenstein, G. A., Lindsay, L. (2005). Eriksons Stages of Psychosocial Development. [Electronic resource] Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/> (accessed on: 20.12.2022)

Стаття надійшла 03.03.2023