

інноваціями в системі суспільних зв'язків і виробництві окремих структур суспільства вимагають теоретичного осмислення і свідчать про відкритість інноваційної проблематики. У статті проводиться аналіз генези поняття інновації, простежується процес становлення і розвитку інноваційної проблематики в зарубіжних дослідженнях з метою виокремлення явища інновації. В означеному контексті висвітлено проблему розвитку професійної інноваційної культури майбутнього менеджера освіти. Виділено компоненти професійної інноваційної культури майбутнього менеджера освіти в зарубіжному науковому дискурсі.

Ключові слова: професійна інноваційна культура майбутнього менеджера освіти; особистісно-професійний підхід; інноваційна сприйнятливість, готовність майбутнього менеджера освіти до інноваційної діяльності, інноваційна спрямованість, управлінська компетентність.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Профессиональная инновационная культура будущего менеджера образования в зарубежном научном дискурсе.

Существенные социально-экономические явления, происходящие в современном мире, требуют от будущего менеджера образования психолого-педагогической готовности к реализации идей развития образования на инновационных принципах. Указано, что провоцируемые инновациями изменения в системе общественных связей и производстве отдельных структур общества, а также вызываемый инновациями резонанс в культуре и образовании, требуют теоретического осмысления и свидетельствуют об открытости инновационной проблематики. В статье осуществляется анализ генезиса понятия инновации, прослеживается процесс становления и развития инновационной проблематики в зарубежных исследованиях с целью определения явления инновации. В этом контексте освещена проблема развития профессиональной инновационной культуры будущего менеджера образования. Выделены компоненты профессиональной инновационной культуры будущего менеджера образования в зарубежном научном дискурсе.

Ключевые слова: профессиональная инновационная культура будущего менеджера образования; личностно-профессиональный подход; инновационная восприимчивость, готовность будущего менеджера образования к инновационной деятельности, инновационная направленность, управленческая компетентность.

УДК 378 (410):364.65

Ільдико Орос

Закарпатський угорський інститут

ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово

ORCID ID 0000-0001-7300-9362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/303-312

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НА ОСНОВІ ЕМПІРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ

У статті розглянуто моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії – традиційно-дидактична модель навчання; проблемно-пошукова модель навчання; циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання; модель рефлексивної думки й дії; андрагогічна модель навчального процесу англійського дослідника П. Джарвіса. Доведено, що в останні роки основну позицію в науковому обґрунтуванні додаткової освіти

дорослих займають емпіричні теорії навчання, які центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід учнів.

Ключові слова: організація навчання дорослих, Велика Британія, емпіричні моделі, освіта дорослих, практика додаткової освіти дорослих.

Постановка проблеми. Англійський учений П. Джарвіс (P. Jarvis) – провідний теоретик освіти дорослих, поділив чисельні теорії навчання на 3 групи: біхевіористські (behaviorist), когнітивні (cognitive) й емпіричні (experientialist). Остання група об'єднує низку положень із гуманістичних та соціологічних теорій навчання, які виділяються й іншими авторами (Jarvis, 1995, с. 59–60).

Аналіз актуальних досліджень. Низка дослідників, визначаючи велике значення використання досвіду в навчанні дорослих, зазначають його обумовленість соціокультурними та історичними факторами: Д. Боуд, Н. Міллер (Boud & Miller, 1996); П. Джарвіс (Jarvis, 1995); Р. Каффарелла (Caffarella, 2002) та ін. Як зазначає А. Мітіна, у процесі розробки емпіричної теорії навчання дорослих деякі зарубіжні вчені надають особливе значення концепту часу (Митина, 2005, с. 283). Зокрема, дослідники Д. Брандідж (D. Brundidge) і Д. Макерачер (D. Mackeracher) установили, що вік впливає на навчання: діти й молоді дорослі (до 40 років) схильні виміряти час «від народження», а дорослі після 40 років – виміряти час «до смерті», тобто час у свідомості більш дорослих учнів стає коротшим, у зв'язку з чим навчальні потреби фокусуються гостріше на проблемах теперішнього періоду й досвід людини в цьому відіграє все більш вагомую роль (Brundage, MacKeracher, 1980, с. 35–36). Такої ж думки дотримується й М. Ноулз (Knowles, 1996, с. 84). Що стосується когнітивних можливостей дорослого населення в процесі їх навчання, то західні зарубіжні вчені Г. Гарднер (Gardner, 2011), Р. Стернберг (Sternberg, 1994) та ін. зазначають, що в більшості населення значного погіршення інтелектуальних здібностей не відбувається до 80–90-річного віку, лише деяке зниження таких функцій відбувається у віці 60–70 р. До того ж, деякі вчені вказують на позитивний вплив тривалої участі в освітніх програмах на здоров'я дорослих, які навчаються (Panayotoff, 1993, с. 9–20; Митина, 2005, с. 287). На основі проведених досліджень учені Р. Яцемирська та І. Беленька дійшли висновку, що труднощі засвоєння нового матеріалу в похилому віці значною мірою компенсуються здатністю асоціативного мислення й використання великого життєвого досвіду. Дослідники наголошують на тому, що здатність судження (одна з найбільш високих функцій інтелекту) – зберігається досить довго (Яцемирская, Беленькая, 2003, с. 120).

Мета статті: розглянути моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-

аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу – для виявлення тенденцій розвитку освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Дані, одержані зарубіжними дослідниками, свідчать про можливість успішної організації навчального процесу з дорослим населенням.

Зарубіжні вчені-андрагоги запропонували педагогічні моделі навчання дорослих із використанням практичного досвіду.

Розглянемо моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії.

Традиційно-дидактична модель навчання заснована на стереотипному розумінні навчання, у процесі якого учителем повідомляються знання, вміння й цінності дорослим учням із наступною оцінкою їх засвоєння (Rogers, 1998; Топоркова, 2007).

У процесі *проблемно-пошукової моделі навчання* викладач-андрагог задає дорослим учням запитання і дає їм можливість експліцирувати, тобто усвідомлено сформулювати знання, які існують у дорослих імпліцитно і вони можуть самі їх формувати, використовуючи власний досвід, беручи активну участь у процесі навчання (Топоркова, 2007, с. 103–104).

Головну позицію в науковому обґрунтуванні побудови навчальних курсів у системі додаткової освіти дорослих у Великій Британії займають емпіричні теорії навчання (Митина, 2005, с. 344). Особливу роль відіграють моделі навчання, що відбивають етапи засвоєння досвіду дорослими учнями, які допомагають оптимізувати управління освітньою діяльністю. Над розв'язанням цієї проблеми працювали дослідники: Д. Колб і Р. Фрай (Kolb & Fry, 1975); П. Джарвіс (Jarvis, 1995); А. Роджерс (Rogers, 1998); Б. Барнетт (Barnett & Jacobson, 2010), Дж. Роджерс (Rogers, 2001); Р. Стернберг (Sternberg, 1994) та ін.

Зокрема, вчені Д. Колб та Р. Фрай розробили модель навчання дорослих, яка відбиває етапи засвоєння конкретного досвіду (Kolb & Fry, 1975, с. 33) – *циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання*, запропонована Д. Колбом у 1984 році.

Коротко схарактеризуємо названий цикл навчання. Увесь процес емпіричного навчання представлено у вигляді чотирьох етапів:

- 1 етап: практичний, конкретний (особистий) досвід, у процесі з'ясування якого визначається мотивація та предмет навчання викладачем-андрагогом. Андрагог надає необхідну інформацію (студенти самі збирають інформацію, вивчають першоджерела), допомогу щодо конструювання курсу, встановлює цілі навчання, визначає види діяльності: групове розв'язання проблем, аналіз конкретних ситуацій; проведення практичного заняття, роботи в малих групах, рольові ігри. У результаті цей

етап для наступного дає матеріал для виявлення сутності й узагальнення набутого досвіду, що уточнюється в результаті відповідей дорослих, які навчаються, на поставлені викладачем-андрагогом питання;

- 2 етап: усвідомлення досвіду, спостереження й роздуми. У процесі проведення цього етапу викладач-андрагог надає допомогу в аналізі власного досвіду та тієї інформації, яка була набута на першому етапі в результаті проведення таких видів діяльності: загальна дискусія, робота (обговорення питань) в малих групах, звіт малих груп, обмін ідеями та досвідом. На цьому етапі узагальнюється матеріал, здобутий на першому етапі, вислуховується думка кожного, готується матеріал для формування на третьому етапі узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності;

- 3 етап: концептуальне осмислення усвідомленого досвіду (утворення абстрактних понять та узагальнень), теоретичні концепції. На цьому етапі викладач спонукає дорослих учнів до навчання через пошуки відповідей на запитання, допомагає їм зосередитися на значенні їхнього практичного досвіду для усвідомлення результатів навчання. Впроваджуються відповідні види діяльності: проведення групових узагальнюючих дискусій, постановка запитань дорослим слухачам, які в ході обговорення роблять свої особисті висновки, або читається підсумкова лекція – у результаті дорослим студентам надається допомога в їх засвоєнні й пізнанні матеріалу, у його розумінні. На цьому етапі готується матеріал для формування конкретної діяльності з опорою на узагальнені поняття, теоретичні концепції;

- 4 етап: практичне використання (застосування теорії на практиці), перевірка змісту понять у нових ситуаціях. У процесі цього етапу встановлюється зв'язок між вивченим матеріалом, набутими знаннями та реальними життєвими ситуаціями дорослих, що навчаються, тобто зв'язки між навчальним матеріалом і реальним життям, із розробленням програм подальшої освіти. Закріплення результатів цієї роботи відбувається в процесі виконання відповідних вправ, написання дослідницьких робіт, проведення дискусій, розроблення проектів, складання плану дій, з'ясування використання здобутих знань на практиці в конкретній ситуації (Лук'янова, 2016, с. 229–232).

Як зазначає А. Мітіна, під час здійснення названих етапів циклічного процесу навчання дорослих «починається з конкретного досвіду, проходить через рефлексивне спостереження й абстрактну концептуалізацію до активного експериментування. Діяльність, що відбувається на останній фазі, стає конкретним досвідом нового навчального циклу» (Мітіна, 2005, с. 300). З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти всі етапи циклу (Лук'янова, 2016, с. 232).

Нам імпонує емпірична модель навчання дорослого населення Д. Колба, адже дорослі студенти в процесі навчання за такою моделлю оволодівають різними формами й методами навчальної діяльності: вивчення першоджерел у процесі збору інформації, проведення практичного заняття, рольових ігор (у процесі проходження етапу конкретного досвіду); проведення дискусії, обмін досвідом, ідеями, робота в малих групах (у процесі проходження етапу усвідомлення досвіду); проведення групових узагальнювальних дискусій, навчання рефлексії щодо оцінки досвіду під час роботи в малих групах тощо (у процесі організації роботи на етапі теоретичних концепцій); написання дослідницьких робіт; розроблення проектів; використання здобутих знань на практиці тощо (при організації роботи в процесі проходження етапу застосування теорії на практиці). І ще ми відмічаємо як позитивне те, що всі етапи взаємозв'язані і кожний з них готує певний зміст, який використовується на наступному етапі, що четвертий етап готує дорослих студентів до нового досвіду, до нового витка спіралі спіралевидного навчання, який відбувається на новому, більш високому рівні, що має розвивальний характер.

Вчений Б. Барнетт запропонував навчальний цикл *«Модель рефлексивної думки й дії»*, додавши до чотирьох складових моделі Д. Колба – Емпіричного циклу навчання – п'ятий компонент – планування для застосування (planning for implementation), який вставляється в навчальний цикл між фазою утворення абстрактних понять і узагальнень (теоретичні концепції) та фазою застосування теорії на практиці (перевірки змісту понять у нових ситуаціях). Б. Барнет так визначає значущість його нововведення: включення фази планування для застосування в навчальний цикл доцільне тому, що на введеному ним етапі відбувається підготовка дорослих учнів до завершальної фази – активного експериментування, крім того, створюються механізми для подальших дій та подальшого навчання, що стає новим конкретним досвідом дорослих і знову починається новий виток спіралі спіралевидного навчання (Barnett & Jacobson, 2010, с. 6; Лук'янова, 2016, с. 232–233). Ми підтримуємо думку А. Мітіної про те, що введення нового компоненту планування для застосування (прийняття рішень) між абстрактною концептуалізацією та активним експериментуванням являє собою досить логічний процес у зв'язку з тим, що дії завжди передують прийняттю рішень (Митина, 2005, с. 303).

У Великій Британії в навчанні дорослих широко використовується *андрагогічна модель навчального процесу англійського дослідника П. Джарвіса* (Jarvis, 1995). Як зазначає А. Мітіна, ця модель емпіричного навчання має найбільше значення для науки й практики, бо вона охоплює всі можливості набуття людиною нового досвіду як у навчальній, так і в соціальній ситуації; спрямовує дії педагога-андрагога на підвищення ефективності управління навчальним процесом (Митина, 2005, с. 348).

Модель П. Джарвіса складається із трьох категорій:

– перша категорія – відсутність навчання (non-learning), яка включає три види навчання як реакції на досвід: презумпція (presumption) – така форма реакції на досвід, яка є основою соціального життя, захищає накопичений досвід і допомагає людині просуватися по життю (Jarvis, 1995, с. 71); відсторонення від розглядання (non-consideration) – така форма реакції на досвід, коли в силу певних причин (зайнятість, страх тощо) людина не використовує можливостей нового навчаючого досвіду; відмова – коли людина відхиляє можливість навчання, яке б могло стати початком нового досвіду (Jarvis, 1995, с. 72; Митина, 2005, с. 316);

– друга категорія – нерефлексивне навчання (non-reflective learning), для якої характерним є відсутність роздумів. Ця категорія включає три види навчання: несвідоме навчання (pre-conscious learning), яке відбувається в людини постійно в повсякденному житті у процесі набування досвіду на межі свідомості непомітно для людини; оволодіння вміннями (skills learning), коли людина оволодіває фізичною працею, наприклад пов'язаною з виконанням роботи за зразком на лінії робочого конвеєру або навчання водінню автомобіля; заучування (memorization) – це вивчення таблиці множення, англійської мови (заучування нових іноземних слів) тощо (Jarvis, 1995, с. 73; Митина, 2005, с. 317–318);

– третя категорія – рефлексивне навчання (reflective learning), у якій представлені види навчання: роздуми (contemplation) – це одержання нового знання і збагачення людини на базі теоретичного аналізу досвіду; рефлексивне оволодіння вміннями (reflective skills learning) – це усвідомлений підхід до викладання практичних дисциплін; експериментальне навчання (experimental learning) – вид навчання, коли теорія перевіряється на практиці, у результаті чого людина оволодіває знаннями, які співвідносяться із соціальною дійсністю (Jarvis, 1995, с. 73, 75; Митина, 2005, с. 319–320). П. Джарвіс пропонує ввести в кожний із трьох видів навчання третьої категорії додатково конформістську (conformist) та інноваційну (innovative) форми, що ведуть до репродуктивного й продуктивного рівня засвоєння матеріалу, що дозволяє розмежувати проблемне, творче навчання від навчання за зразком. Згідно з даними П. Джарвіса, навчаючий потенціал нового досвіду проявляється, коли виникає неузгодженість (disjuncture) між біографією дорослого учня (його попереднім досвідом) й новою інформацією, яку отримує той, хто навчається (Jarvis, 1995, с. 76; Митина, 2005, с. 320–321). І цей новий досвід завжди зв'язаний із мистецтвом мовної комунікації, ціль якої досягається при умові, коли всі три стадії чітко виконується (Митина, 2005, с. 78). Таким чином, у навчальному процесі можуть виникати форми навчання як рефлексивного, так і не рефлексивного характеру (Jarvis, 1995, с. 79; Митина, 2005, с. 324). Перевага під час навчання надається

рефлексивній практиці, що вимагає створення особливої атмосфери, яка б стимулювала викладання різних точок зору.

Автор емпіричного циклу навчання Д. Колб настоював на тому, що кожний сектор запропонованої ним системи навчального циклу репрезентував певний когнітивний стиль навчання на певних стадіях навчального процесу (Kolb & Fry, 1975).

Типологія когнітивних стилів за моделлю навчального циклу Д. Колба та Р. Фрайя одержала розвиток в роботі учених П. Хані й А. Мамфорд (P. Honey, A. Mumford):

- активісти (activists), які віддають перевагу короткостроковим цілям, люблять швидку зміну діяльності, швидко відповідають на питання, довіряють інформації, яку одержують;

- обмірковувателі (reflectors) – вимагають час на обдумування, зваження всіх обставин, на вислуховування думок інших, визначення можливих наслідків їхніх дій;

- теоретики (theorizers) – піддаючи сумніву теоретичні вихідні положення, обдумують ретельну проблему, противники наявності багатьох точок зору;

- прагматики (pragmatists) – перевіряючи нові ідеї на практиці, намагаються знайти більш короткі шляхи досягнення результату, надають перевагу реальним справам, упевнені в собі, намагаються одержати всебічну картину певного явища, діяльності (Kolb & Fry, 1975; Honey & Mumford, 1992; Митина, 2005, с. 330–331).

У групах можуть навчатися дорослі студенти різних когнітивних стилів. Як зазначає Дж. Роджерс, андрагоги завжди мають пам'ятати про можливі когнітивні особливості дорослих учнів. Щоб допомогти андрагогам організувати навчальний процес, Дж. Роджерс розробила «Таблицю симпатії та антипатії різних дорослих учнів відповідно до 4 основних когнітивних типів» (Rogers, 2001, с. 24–25), яка може допомогти здійсненню індивідуального навчання. Ця таблиця представлена в праці А. Мітіної «Становлення й розвиток додаткової освіти дорослих за кордоном» (Митина, 2005, с. 334–335). У цій самій роботі представлена й таблиця «Типологія когнітивних стилів П. Джарвіса» (Jarvis, 1995, с. 136–138), у яку вчений звів парні протилежності (наприклад, активний-пасивний, конкретний-абстрактний, жорсткий-гнучкий тощо), які дозволяють повніше представити можливу навчальну поведінку дорослих (Jarvis, 1995, с. 81). Таблиця корисна в практичній роботі з дорослими учнями для здійснення поставлених цілей та задач. Типологію когнітивних стилів представив і вчений Р. Стернберг (Sternberg, 1994, с. 36–40). У його теорії дорослих учнів можна зрозуміти з точки зору функцій, форм, рівнів, підходів та схильностей до управління мисленнєвою діяльністю (Митина, 2005, с. 339–341).

Ми погоджуємося з думкою А. Мітіної про те, що в навчальній групі дорослих звичайно присутні представники різних когнітивних стилей. Тому завданням андрагога є створення навчального середовища з різними видами пізнавальної активності, що передбачає різні шляхи пізнання і дає можливість усім дорослим учням скористатися перевагою когнітивної стратегії (Митина, 2005, с. 342).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі зазначеного можна зробити висновок: в останні роки основну позицію в науковому обґрунтуванні додаткової освіти дорослих займають емпіричні теорії навчання, які центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід учнів. У практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії застосовують моделі:

- традиційно-дидактичну, у процесі якої вчитель-андрагог повідомляє знання, уміння й цінності з оцінкою їх засвоєння;

- проблемно-пошукову, у процесі використання якої на основі постановки запитання андрагог дає можливість усвідомлено сформулювати (імпліцирувати) знання дорослим учням, використовуючи власний досвід і беручи активну участь у процесі навчання;

- емпіричний цикл навчання Д. Колба, який представлений чотирма етапами циклічного процесу навчання дорослих: від особистого практичного досвіду до етапу спостереження й роздумів, далі до утворення абстрактних понять узагальнень, до четвертого етапу (застосування теорії на практиці), на якому дорослі студенти готуються до нового досвіду, до нового витка спіралі, на якому особистий досвід набуває більш високого рівня, що має розвивальний характер;

- модель рефлексивної думки й дії Б. Барнетта. Автор моделі до емпіричного циклу навчання Д. Колба додав компонент прийняття рішень, мотивуючи цей крок тим, що на введеному етапі дорослі студенти готуються до завершальної фази – активного експериментування – набування нового конкретного досвіду, яка починає новий виток спіралевидного навчання;

- андрагогічна модель емпіричного навчання П. Джарвіса, яка має найбільше значення для науки та практики, бо вона як у навчальній, так і соціальній ситуації дозволяє дорослим учням охопити всі можливі набуття нового досвіду, сприяє підвищенню ефективного навчального процесу. Модель складається з трьох категорій, кожна з яких включає три види навчання як реакції на досвід. Автор моделі пропонує до третьої категорії (всіх трьох її видів навчання) вводити конформістську та інноваційну форми, що дозволяє розмежувати творче навчання від навчання за зразком. За П. Джарвісом, потенціал нового досвіду проявляється, коли виникає неузгодженість між попереднім досвідом і новою інформацією, яку отримує дорослий учень.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Слід зазначити, що в процесі використання відмічених моделей навчання дорослих у Великій Британії потрібно застосовувати активні форми й методи навчання дорослого населення на андрагогічних засадах, за допомогою яких студенти зможуть аналізувати, обговорювати ці нові знання в контексті навчальної ситуації, на що буде спрямована робота в нашому подальшому дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
2. Boud, D. & Miller, N. (1996). Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience. *Working with Experience: Animating learning*. New York: Rouledge.
3. Caffarella, R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Митина, А. М. (2005). *Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ* (дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Волгоград (Mitina, A. M. (2005). *Development of additional adult education abroad: conceptual analysis* (DSc thesis). Volgograd).
5. Brundage, D. H., MacKeracher, D. *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
6. Knowles, M. Andragogy: An Emerging Technology For Adult Learning. In *Boundaries of Adult Learning* Richard Edwards, Ann Hanson, Peter Raggatt. London – New York in association with the Open University: Routledge.
7. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
8. Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 (3), 36-40.
9. Panayotoff, K. (1993). The impact of continuing education on the health of older adults. *Educational Gerontology*, 19 (1), 9-20.
10. Яцемирская, Р. С., Беленькая, И. Г. (2003). *Социальная геронтология*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС (Yatsemirskaja, R. S., Bielenkaia, I. H. (2003). *Social Gerontology*. Moscow).
11. Rogers, A. (1998). *Teaching Adults*. Open University Press.
12. Топоркова, О. В. (2007). Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании (дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Волгоград (Toporkova, O. V. (2007). *Development of additional adult education in Great Britain* (PhD thesis). Volgograd).
13. Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
14. Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
15. Barnett, B. G., & Jacobson, S. L. (2010). Higher education partnerships for studying and improving leadership preparation and development around the world. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.). *Globalisation and internationalisation in higher education*.
16. Rogers, J. (2001). *Adults Learning* (4th ed), Buckingham: Open University Press.

17. Лук'янова, Л. Б. *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти* (Lukianova, L. B. *Teaching staff training to work with adults: theoretical and methodological aspects*).

18. Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.

РЕЗЮМЕ

Орос Ильдико. Организация обучения взрослых в Великобритании на основе эмпирических моделей.

В статье рассмотрены модели обучения, применяемые в практике дополнительного образования взрослых в Великобритании – традиционно-дидактическая модель обучения; проблемно-поисковая модель обучения; циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения; модель рефлексивной мысли и действия; андрагогическая модель учебного процесса английского исследователя П. Джарвиса. Доказано, что в последние годы основную позицию в научном обосновании дополнительного образования взрослых занимают эмпирические теории обучения, центральным концептом своих педагогических систем считают опыт учащихся.

Ключевые слова: организация обучения взрослых, Великобритания, эмпирические модели, образование взрослых, практика дополнительного образования взрослых.

SUMMARY

Oros Ildiko. Organization of adult education in the Great Britain based on empirical models.

Data obtained by foreign researchers indicate the possibility of successful organization of the educational process with adult population. Foreign andragogy scholars have suggested pedagogical models of adult learning using experience. The article examines teaching patterns used in the practice of adult education in the UK.

The traditional didactic model of education is based on the stereotyped understanding of learning, in which the teacher communicates knowledge, skills and values to adult students with a subsequent assessment of their learning.

In the process of problem-searching model of teaching, the Andragog teacher asks adults questions and gives them the opportunity to exploit, that is, consciously formulate the knowledge that exists in adults implicitly and they themselves formulate them, using their own experience, taking active part in the learning process.

Scientists D. Colb and R. Fry have developed a model for adult learning, which reflects the stages of assimilating specific experiences – a cyclic four-step empirical model of the learning process.

Scientist B. Barnett offered the training cycle “Model of Reflexive Thought and Action”, adding to four components of the model of D. Colb – Empirical cycle of training – the fifth component – planning for implementation.

In the UK, adult English education is widely used by the English researcher P. Jarvis and the logical model of the educational process. This model of empirical learning is of greatest importance to science and practice, because it covers all possible human acquisitions of new experiences both in teaching and in a social situation; directs the actions of the andragogue to improve management of the learning process.

Key words: organization of adult education, Great Britain, empirical models, adult education, practice of adult education.