

УДК: 74.7:37.013.83-056.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-533-537

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РАДОМСЬКИЙ Ігор –

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>
e-mail: radomski@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВАРІАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП ДОРΟΣЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджується проблема варіативного проєктування освітнього процесу в системі неформальної освіти дорослих (НФОД) для соціально вразливих груп та осіб старшого віку в умовах сучасних трансформаційних процесів в українському суспільстві. Актуальність дослідження зумовлена методологічною обмеженістю традиційної парадигми уніфікованого лінійного проєктування у задоволенні різноманітних потреб гетерогенної аудиторії, що стає особливо критичною в умовах соціальної турбулентності та воєнного стану. Для соціально вразливих груп – внутрішньо переміщених осіб, безробітних, осіб з інвалідністю та осіб старшого віку – участь в освітньому процесі є не лише інструментом набуття знань, а й механізмом соціальної адаптації та відновлення життєстійкості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування андрагогічних засад варіативного проєктування та розкриття специфіки реалізації проєктних рішень в освітньому процесі НФОД для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку.

Методологічною основою виступають гуманістична педагогіка, соціально-контекстний підхід, принципи інклюзивної освіти, андрагогічні концепції, теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова та положення критичної геронтопедагогіки Дж. Формози.

У результаті дослідження обґрунтовано, що проєктування для безробітних має поєднувати розвиток професійних компетентностей із відновленням мотивації; для внутрішньо переміщених осіб – інтегрувати адаптаційні та розвиткові цілі з урахуванням травматичного досвіду; для осіб з інвалідністю – передбачати трансформацію освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб. Щодо осіб старшого віку (60+) доведено необхідність переходу від парадигми «продуктивності» до парадигми «сенсотворення» з опорою на життєвий досвід, діалогічні форми навчання та пріоритет соціальної включеності. Визначено три наскрізні проєктувальні акценти для всіх вразливих груп: мінімізація бар'єрів доступу, підтримка мотивації через безпечне освітнє середовище та адаптація змісту й форм навчання до реального соціального контексту учасників. Узагальнено, що варіативне проєктування виконує функцію відновлення соціальної справедливості, забезпечуючи кожному суб'єкту релевантну освітню траєкторію незалежно від ступеня його соціальної вразливості.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, варіативне проєктування, андрагогіка, соціально вразливі групи, внутрішньо переміщені особи, особи з інвалідністю.

RADOMSKI Ihor –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Research Scientist at the Department of Andragogy of the
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>
e-mail: radomski@ukr.net

ANDRAGOGICAL FOUNDATIONS OF VARIABLE DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR SOCIALLY VULNERABLE GROUPS OF ADULTS IN NON-FORMAL EDUCATION

The article explores the problem of variable design of the educational process in the system of non-formal adult education (NFAE) for socially vulnerable groups and older adults in the context of contemporary transformational processes in Ukrainian society. The relevance of the study is driven by the methodological limitations of the traditional paradigm of unified linear design in meeting the diverse needs of a heterogeneous audience, which becomes particularly critical under conditions of social turbulence and martial law. For socially vulnerable groups – including internally displaced persons, the unemployed, persons with disabilities, and older adults – participation in the educational process is not only a tool for acquiring knowledge but also a mechanism for social adaptation and restoring resilience.

The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the andragogical foundations of variable design and to reveal the specifics of implementing design solutions in the NFAE educational process for socially vulnerable groups of adults and older persons.

The methodological basis includes humanistic pedagogy, the socio-contextual approach, principles of inclusive education, andragogical concepts, J. Mezirow's theory of transformative learning, and M. Formosa's tenets of critical gerontopedagogy.

As a result of the study, it is substantiated that design for the unemployed should combine the development of professional competencies with the restoration of motivation; for internally displaced persons – integrate adaptive and developmental goals while accounting for traumatic experience; for persons with disabilities – provide for the transformation of the educational environment according to individual needs. Regarding older adults (60+), the necessity of transitioning from the "productivity" paradigm to the "meaning-making" paradigm is proven, relying on life experience, dialogic forms of learning, and the priority of social inclusion. Three cross-cutting design accents for all vulnerable groups are identified: minimization of access barriers, support for motivation through a safe educational environment, and adaptation of the content and forms of learning to the real social context of participants. It is summarized that variable design performs the function of restoring social justice, ensuring each subject a relevant educational trajectory regardless of the degree of their social vulnerability.

Key words: non-formal adult education, variable design, andragogy, socially vulnerable groups, internally displaced persons, persons with disabilities.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили сучасний освітній простір України, зумовлюють

необхідність перегляду методологічних підходів до проєктування освітнього процесу в системі неформальної освіти дорослих (НФОД). Традиційна пара-

дигма «педагогіки пропозиції», що базується на лінійному проєктуванні уніфікованих програм для «абстрактного учня», сьогодні демонструє методологічну обмеженість у задоволенні різнопланових запитів дорослої аудиторії. У контексті соціальної турбулентності та воєнного стану контингент дорослих учнів трансформується у гранично гетерогенну спільноту, що вимагає парадигмального відходу від уніфікованих, «лінійних» моделей навчання на користь варіативних стратегій освітньої взаємодії. Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті роботи з соціально вразливими групами дорослих (внутрішньо-переміщені особи (ВПО), безробітні, особи з інвалідністю тощо) та особами старшого віку, чия участь в освітньому процесі часто зумовлена ситуаціями «примусової» трансформації або ризиками соціальної ізоляції. Раніше нами було обґрунтовано систему критеріїв диференціації дорослих учнів (професійний статус, етап життєвого циклу, мотивація та соціальний контекст), які постають методологічним фільтром суб'єкт-контекстного розроблення освітніх програм в системі НФОД [5]. Проте перехід від теоретичної ідентифікації цих критеріїв до безпосереднього обґрунтування андрагогічних засад варіативного проєктування для найбільш вразливих сегментів дорослої аудиторії потребує подальшого системного аналізу. У межах цього дослідження окреслені критерії розглядаються не лише як діагностичні інструменти, а як фундаментальні проєктувальні чинники, що детермінують вибір варіативних проєктних рішень. Особливої гостроти ця проблема набуває при проєктуванні освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку, де ігнорування специфіки життєвого контексту може призвести до деактуалізації мотивації або дидактичної ретравматизації учасників навчання. Таким чином, обґрунтування андрагогічних засад варіативного проєктування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті стає стратегічним завданням для розвитку якісних та релевантних освітніх послуг у неформальному секторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний науковий дискурс щодо диференціації та проєктування в андрагогіці спирається на засади гуманізації та персоналізації навчання, обґрунтовані у працях Л. Лук'янової, О. Аніщенко, Н. Нічкало, Т. Сорочан та інших вітчизняних учених. Сучасні дослідники все частіше трактують принцип диференціації поза межами технічного розподілу слухачів, розглядаючи його як концептуальну передумову формування адаптивного освітнього середовища.

Ефективність неформальної освіти безпосередньо зумовлена її здатністю оперативного реагувати на запити конкретних соціально-професійних груп, що корелює з класичними андрагогічними підходами (М. Knowles, К. Illeris, Р. Jarvis). Зокрема, К. Іллеріс наголошує на багатомірності процесу навчання, де емоційно-вольова складова та життєвий контекст можуть виступати як ресурсом, так і бар'єром для засвоєння нового досвіду [6].

При проєктуванні програм для осіб у ситуації професійної трансформації (ветеранів, ВПО) методологічне значення мають теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова [9] та концепція рефлексивної практики Д. Шона [13]. Робота з особами старшого віку в межах геронтопедагогіки спирається на дослід-

ження Дж. Формози [7] щодо подолання ризику маргіналізації літніх людей через актуалізацію їхньої суб'єктності. Робота з соціально вразливими групами в неформальній освіті ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки К. Роджерса [12] та інклюзивного підходу, обґрунтованого В. Колупасовою [1], що передбачають трансформацію середовища відповідно до потреб особистості. Проте, попри значний масив наукових напрацювань, питання інтеграції характеристик гетерогенної вразливої аудиторії в цілісну архітектуру неформального навчання на системному рівні проєктування залишається фрагментарним. Це зумовлює потребу в синтезі існуючих підходів для розроблення варіативних стратегій проєктування освітнього процесу в НФОД.

Метою статті є теоретичне обґрунтування андрагогічних засад варіативного проєктування та розкриття специфіки реалізації проєктних рішень в освітньому процесі неформальної освіти для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуалізація андрагогічних засад варіативного проєктування в системі неформальної освіти дорослих базується на усвідомленні того, що традиційні «лінійні» освітні моделі вичерпали свій ресурс у роботі з гетерогенною аудиторією. Як було доведено нами раніше, ефективність педагогічного проєктування безпосередньо залежить від врахування багаторівневої системи критеріїв диференціації, де соціальний контекст та досвід особистості виступають не просто фоном, а первинними детермінантами освітньої архітектури [5]. У цьому зв'язку, варіативне проєктування постає як здатність андрагога до «суб'єктно-контекстного» моделювання, де цілі, зміст та технології навчання гнучко трансформуються відповідно до специфічних потреб різних категорій дорослих.

Одним із найбільш складних векторів такого проєктування є робота з соціально вразливими групами дорослого населення, що становлять особливу категорію суб'єктів НФОД, для яких педагогічне проєктування потребує підвищеної соціальної, етичної та методологічної чутливості. До цієї групи належать безробітні, внутрішньо переміщені особи, особи з інвалідністю, а також інші групи ризику, життєдіяльність яких ускладнена соціально-економічними, психологічними або фізичними чинниками. Їх участь в освітньому процесі відбувається в умовах обмежених ресурсів, підвищеної невизначеності та часто зниженого рівня довіри до інституційних форм навчання. Для цих категорій освіта виступає не лише інструментом набуття нових знань, а й механізмом соціальної адаптації, подолання ізоляції та відновлення життєстійкості.

Методологічним підґрунтям педагогічного проєктування для соціально вразливих груп виступає гуманістична педагогіка що фокусується на цінності особистості, її гідності та потенціалі розвитку. Як зазначає Л. Лук'янова [3; 4], для вразливих верств населення неформальна освіта стає «соціальним ліфтом» та простором для самореалізації, що вимагає від проєктанта особливої уваги до етичних аспектів та бар'єрів доступу. Вона доповнюється соціально-контекстним підходом, який дозволяє враховувати реальні умови життя дорослого, його соціальні ролі та обмеження [6; 8].

Принципи інклюзивної освіти забезпечують нормативно-етичну рамку проєктування, орієнтовану на рівний доступ до навчання, недискримінацію та визнання різноманітності дорослих учасників освітнього процесу [1; 11]. Це вимагає від фахівця освіти дорослих здатності до проведення глибокого соціально-педагогічного аналізу аудиторії ще на етапі передпроектного дослідження.

Категоріальна специфіка соціально вразливих груп. Безробітні як категорія дорослих учасників НФОД характеризуються поєднанням професійної невизначеності, зниження мотивації та підвищеною тривожністю щодо майбутнього. Освітні програми для цієї групи мають бути зорієнтовані не лише на формування професійних компетентностей, а й на відновлення впевненості у власних можливостях, розвиток навичок самопрезентації, адаптивності та навчання впродовж життя. Європейські дослідження підкреслюють, що ефективність програм для безробітних зростає за умови поєднання навчання з консультуванням і кар'єрною підтримкою [10; 14].

Внутрішньо переміщені особи перебувають у ситуації вимушеної соціальної та професійної трансформації, що супроводжується втратою звичних соціальних зв'язків, професійного статусу та стабільності. Як зазначає Е. Лібанова, освітні програми для ВПО мають враховувати травматичний досвід, нерівний доступ до ресурсів і потребу в соціальній підтримці [2]. Проєктування освітнього процесу для цієї категорії дорослих повинно поєднувати адаптаційні, розвиткові та інтеграційні цілі.

Особи з інвалідністю становлять окрему групу соціально вразливих дорослих, для яких ключовим проєктувальним чинником є доступність освітнього середовища. У вітчизняній педагогіці проблематика інклюзивної освіти ґрунтовно розроблена в працях В. Колупасової [1], де наголошується, що інклюзія передбачає не адаптацію людини до системи, а трансформацію освітнього середовища відповідно до її потреб. У цьому контексті неформальна освіта має значний потенціал для створення індивідуалізованих освітніх траєкторій дорослих з інвалідністю.

До інших груп ризику можуть належати особи з низьким рівнем освіти, тривалим досвідом соціальної ізоляції, мігранти, представники маргіналізованих спільнот. Для них характерна обмежена освітня мотивація та негативний попередній досвід навчання, що потребує особливо обережного педагогічного проєктування.

Ключовим проєктувальним акцентом у роботі з соціально вразливими групами є *доступність і гнучкість* освітнього процесу. Йдеться не лише про фізичну або цифрову доступність, а й про доступність мови, темпу навчання, форм зворотного зв'язку та оцінювання результатів. Як зазначається в матеріалах ЮНЕСКО, навчання дорослих у вразливих групах має будуватися на принципах "low-threshold education", тобто мінімізації бар'єрів входження в освітній процес [11].

Другим важливим акцентом є *підтримка мотивації*, що вимагає створення безпечного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку, а не на контроль. У цьому аспекті гуманістична педагогіка [12] корелює з андрагогічними принципами визнання досвіду дорослого, поваги до його автономії та права на помилку.

Третім акцентом виступає *адаптація змісту й форм навчання*, яка передбачає модульну побудову програм, використання практико-орієнтованих завдань, тренінгових і фасилітаційних форматів, а також інтеграцію навчання з соціальними сервісами (консультування, наставництво, підтримка спільнот). Такий підхід відповідає соціально-контекстній логіці педагогічного проєктування, де освітній процес розглядається як частина ширшої системи підтримки дорослого.

Таким чином, педагогічне проєктування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті має виразно соціально орієнтований характер і передбачає поєднання освітніх, адаптаційних та підтримувальних функцій. Це підтверджує неможливість застосування уніфікованих моделей проєктування та актуалізує потребу в контекстно чутливих, гнучких і гуманістично зорієнтованих освітніх рішеннях.

Логічним продовженням ідеї варіативності є адаптація освітнього процесу до потреб осіб старшого віку (60+), де педагогічне проєктування переходить у площину критичної геронтопедагогіки і ґрунтується на положеннях геронтопедагогіки та специфічних принципах андрагогіки старшого віку. Проєктувальні рішення для цієї категорії дорослих визначаються передусім особливостями мотиваційної сфери: особи старшого віку частіше виявляють потребу в соціальній включеності, самореалізації, підтримці активної життєвої позиції та збереженні соціальної значущості.

Зростання тривалості життя, трансформації у структурі зайнятості населення, а також підвищення ризиків соціальної ізоляції актуалізують залучення осіб старшого віку до освітньої діяльності як важливого чинника підтримки їхньої соціальної активності, суб'єктності та якості життя.

Соціальний контекст навчання осіб старшого віку часто пов'язаний зі зміною професійних ролей, виходом на пенсію, звуженням соціальних контактів, що безпосередньо впливає на освітні потреби та очікування цієї категорії дорослих.

Проєктувальні рішення для цієї групи мають враховувати вікові, когнітивні та соціальні особливості. Методологічним підґрунтям тут виступають праці К. Іллеріса [6], який підкреслює, що в старшому віці навчання часто набуває характеру «гармонізації» життєвого досвіду, а не просто накопичення нових компетенцій. Також важливою є концепція Дж. Формози [7] щодо критичної геронтопедагогіки, яка спрямована на подолання ризику маргіналізації літніх людей у цифровізованому суспільстві.

Серед змістовних акцентів проєктування освітнього процесу в неформальній освіті для осіб старшого віку можемо виокремити наступні:

Цінність життєвого досвіду як проєктувальний ресурс. На відміну від молодших груп дорослих, особи старшого віку володіють значним життєвим і професійним досвідом, який виступає ключовим ресурсом освітнього процесу. У контексті андрагогіки старшого віку навчання розглядається не як засвоєння принципово нового змісту, а як переосмислення, актуалізація та інтеграція наявного досвіду [7]. Саме тому педагогічне проєктування має орієнтуватися на використання досвіду слухачів як змістового й методичного підґрунтя навчання, створюючи умови для обміну досвідом, діалогу та взаємного навчання та бути безпосередньо пов'язаним із повсякденними

потребами (цифрова грамотність, здоров'я, юридичний захист тощо) та водночас давати простір для інтелектуального дозвілля.

Ризик маргіналізації та роль освіти. Особи старшого віку належать до груп із підвищеним ризиком соціальної маргіналізації, що проявляється у зменшенні суспільної участі, обмеженні доступу до ресурсів та зниженні відчуття соціальної значущості. У цьому контексті неформальна освіта виконує компенсаторну та інтегративну функції, а педагогічне проєктування освітнього процесу має бути спрямоване саме на підтримку соціальної включеності та активного старіння.

З урахуванням зазначених особливостей педагогічне проєктування освітнього процесу для осіб старшого віку має враховувати ряд особливостей.

Цілі навчання повинні орієнтуватись передусім на забезпечення соціальної включеності, підтримку когнітивної та соціальної активності, створення умов для самореалізації та збереження відчуття життєвої повноцінності особами старшого віку.

Зміст навчання має бути життєво релевантним і практичним, пов'язаним із повсякденними потребами, соціальною взаємодією, цифровою грамотністю, культурною та громадянською активністю.

Відповідно форми організації навчання для зазначеної цільової групи доцільно проєктувати з пріоритетом діалогічних, групових та дискусійних методів. Особливої ваги набуває проєктування міжпоколінних (intergenerational) програм, де представники різних вікових груп можуть обмінюватись досвідом (наприклад, навчання цифровій грамотності молодими волонтерами в обмін на життєвий наставницький досвід літніх людей). Освітній проєкт має бути гнучким щодо темпу викладання, передбачати часті паузи для рефлексії та уникати стресових форм контролю, що часто є бар'єром для цієї аудиторії.

Результатом педагогічного проєктування в цьому сегменті є підвищення рівня соціальної активності та якості життя літніх людей. Це вимагає від фахівця освіти дорослих не лише високої проєктувальної компетентності, а й розвиненої емпатії та здатності створювати інклюзивний, емоційно комфортний освітній простір.

Таким чином, особливості проєктування для осіб старшого віку полягають у переході від парадигми «продуктивності» до парадигми «сенсотворення». Це підтверджує нашу тезу про те, що неформальна освіта виконує гуманітарну місію адаптації людини до будь-якого етапу життєвого циклу, що вимагає специфічної архітектури освітніх програм, чутливих до геронтологічного контексту.

Узагальнюючи окреслені підходи, можна стверджувати, що варіативність проєктування в НФОД виступає інструментом відновлення соціальної справедливості, дозволяючи кожному суб'єкту знайти релевантну траєкторію розвитку незалежно від ступеня його вразливості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження дозволяє сформулювати систему андрагогічних засад варіативного проєктування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті.

По-перше, встановлено, що традиційна парадигма уніфікованого лінійного проєктування є

методологічно неспроможною у роботі з гетерогенною аудиторією в умовах соціальної турбулентності. Варіативне проєктування постає як стратегічна відповідь на потребу в індивідуалізованих освітніх траєкторіях, де соціальний контекст та особистісний досвід дорослого виступають не фоновими, а первинними детермінантами архітектури освітньої програми.

По-друге, обґрунтовано, що для кожної з виокремлених категорій – безробітних, внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю та інших груп ризику – педагогічне проєктування вимагає специфічного поєднання освітніх, адаптаційних та підтримувальних функцій. Ключовими проєктувальними акцентами для цього сегменту аудиторії визначено: мінімізацію бар'єрів доступу до освітнього процесу, створення безпечного мотивуючого середовища та адаптацію змісту й форм навчання до реального соціального контексту учасників.

По-третє, доведено, що проєктування освітнього процесу для осіб старшого віку (60+) передбачає принципову зміну цільової парадигми – від орієнтації на «продуктивність» до парадигми «сенсотворення». Змістовна релевантність, діалогічні форми взаємодії, опора на життєвий досвід слухачів та функція соціальної включеності виступають ключовими проєктувальними пріоритетами в цьому сегменті.

По-четверте, показано, що варіативність у системі неформальної освіти дорослих виконує функцію відновлення соціальної справедливості, забезпечуючи кожному суб'єкту можливість знайти релевантну освітню траєкторію незалежно від його вразливості. Це підтверджує соціально-гуманістичний характер місії НФОД у сучасному суспільстві.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі пов'язані з кількома векторами. Насамперед, актуальним є емпіричне вивчення ефективності конкретних варіативних моделей освітніх програм для соціально вразливих груп в умовах українського контексту воєнного та повоєнного часу. Потребує поглибленого дослідження питання проєктування міжпоколінних освітніх програм як окремого механізму зниження ризику маргіналізації літніх людей. Особливої уваги заслуговує дослідження компетентнісного профілю фахівця-андрагога, здатного до суб'єктно-контекстного проєктування освітнього процесу в умовах роботи з уразливими групами дорослого населення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Лібанова Е. М. Демографічні втрати України у війні. *Світгляд*. 2025. Т. 20. № 2. С. 34–42. URL: <https://www.mao.kiev.ua/biblio/jscans/svitoglyad/svit-2025-20-2/svitoglyad-2-2025-libanova-06.pdf>.
3. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном : монографія. 2-ге вид., змін. і допов. Київ : Талком, 2025. 592 с.
4. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/1/monografiya_blok_31.03.21.pdf.
5. Радомський І. П. Критерії диференціації дорослих як основа педагогічного проєктування в неформальній освіті. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 19. С. 144–149. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.19.144

6. Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words / ed. K. Illeris. 2nd ed. London; New York : Routledge, 2018. 282 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.

7. Formosa M. Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*. 2014. Vol. 34. iss. 1. P. 42–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000797>.

8. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3rd ed. London : Routledge, 2004. 392 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561560>.

9. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 247 p. (The Jossey-Bass higher and adult education series; vol. 21). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000194194>.

10. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris : OECD Publishing, 2021. 229 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

11. Recommendation on adult learning and education / UNESCO Institute for Lifelong Learning. Paris : UNESCO Publishing, 2016. 65 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>.

12. Rogers C. R. Freedom to Learn for the 80's. Columbus : Merrill, 1983. 312 p.

13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London : Routledge, 1992. 384 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.

14. Vocational education and training in Europe: Luxembourg 2018 : country report / CEDEFOP. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. 20 p. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-luxembourg-2018>.

REFERENCES

1. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Samit-Knyha. [in Ukrainian]

2. Libanova, E. M. (2025). Demografichni vtraty Ukrainy u viini [Demographic losses of Ukraine in the war]. *Svitohliad*. 20(2). S. 34–42. URL: <https://www.mao.kiev.ua/biblio/jscans/svitoglyad/svit-2025-20-2/svitoglyad-2-2025-libanova-06.pdf> [in Ukrainian]

3. Luk'ianova, L. B. (2025). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zakordonom [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad] (2nd ed.). Kyiv: Talkom. [in Ukrainian]

4. Luk'ianova, L. B. (2020). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv: TOV «Iurka Liubchenka». URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/1/monografiya_blok_31.03.21.pdf [in Ukrainian]

5. Radomski, I. P. (2026). Kryterii dyferentsiatsii doroslykh yak osnova pedahohichnoho proektuvannia v neformalnoi osviti [Criteria for adult differentiation as a basis for pedagogical design in non-formal education]. *Pedahohichni nauky*. (19).

S. 144–149. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.19.144 [in Ukrainian]

6. CEDEFOP. (2020). Vocational education and training in Europe: Luxembourg 2018: country report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-luxembourg-2018> [in English]

7. Formosa, M. (2014). Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*. 34(1). S. 42–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000797> [in English]

8. Illeris, K. (Ed.). (2018). Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words (2nd ed.). London; New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315147277> [in English]

9. Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.). London: Routledge Falmer. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561560> [in English]

10. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000194194> [in English]

11. OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en> [in English]

12. Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Columbus, OH: Merrill. [in English]

13. Schön, D. A. (1992). The reflective practitioner: How professionals think in action. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473> [in English]

14. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). Recommendation on adult learning and education. Paris: UNESCO Publishing. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАДОМСЬКИЙ Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: андрагогічні дослідження, педагогічне проектування в освіті дорослих.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RADOMSKYI Ihor – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Research Scientist at the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: andragogical research, pedagogical design in adult education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-537-541

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СИТАЙЛО Наталія –

викладач кафедри англійської мови

технічного спрямування №1 Національного

технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7696-1110>

e-mail: natalia.sytailo@gmail.com

МЕТОД ЗАНУРЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Загальновідомо, що найефективнішим способом вивчення іноземної мови є повне занурення у природне мовне середовище. Перебування в країні, де іноземна мова, що вивчається, є основою для спілкування, дає здобувачам освіти змогу інтуїтивно засвоювати лексику, вимову та комунікативні моделі через повсякденну взаємодію. Таке занурення також знайомить студентів з