



**Теорія та методика навчання**

УДК 37.374.71

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17742249>

**Філософсько-психологічні основи освіти людей третього віку:  
теоретико-методологічний аналіз**

**Чаграк Наталія Ігорівна**

доктор педагогічних наук, професор, Академія ім. Якуба з Парадижа в  
Гожуві Великопольському, вул. Шопена, 52, м. Гожув Великопольський,  
Польща, nich.edu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1583-2278>

**Прийнято: 11.11.2025 | Опубліковано: 27.11.2025**

***Анотація:** Загальні процеси соціально-економічних і культурних змін, які відбуваються впродовж півстоліття і в глобальному, і в локальному вимірі, зумовили переосмислення підходів до періоду пізньої зрілості людини (третього віку), їх ролі в розвитку суспільства та, відповідно, значення освіти для цієї вікової групи як фактора розвитку сучасного суспільства, де частка осіб третього віку становить значний сегмент в його демографічній структурі. Для осмислення багатомірності феномену освіти людей третього віку (старших дорослих) та обґрунтування філософсько-методологічних підходів до його вивчення необхідний аналіз теорій і концепцій освіти дорослих, які сформовані у науковій площині філософії, психології, педагогіки. **Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні філософсько-психологічних засад та теоретико-методологічних підходів до освіти людей третього віку в контексті концепції ціложиттєвого навчання, а також у визначенні змістових і функціональних характеристик навчальної діяльності старших дорослих як суб'єктів освітнього процесу. **Методи:** застосовано комплекс методологічних стратегій,*



що охоплюють філософський аналіз, психологічну інтерпретацію розвитку особистості, теоретичне узагальнення класичних і сучасних моделей освіти дорослих, порівняльно-аналітичний підхід до біхевіористських, когнітивних, конструктивістських, соціокогнітивних та андрагогічних концепцій. Окрему увагу приділено аналізу теорій ситуативного та рефлексивного навчання, а також соціокультурних моделей пізнання. **Результати** показують, що освіта у третьому віці є багатовимірним феноменом, який поєднує адаптивні, інтегративні та гуманістичні функції. Визначено провідні чинники навчальної активності старших дорослих: внутрішню мотивацію, автономність, орієнтацію на практичне розв'язання життєвих завдань, опору на досвід і рефлексивну переробку інформації. Психологічні моделі розвитку доводять, що пізня зрілість є етапом збереження когнітивного потенціалу, формування особистісної цілісності та підвищення потреби у соціальній взаємодії. Показано, що сучасні соціокультурні та конструктивістські парадигми трактують навчання як форму участі в спільнотах практики, де знання конструюються через співпрацю, комунікацію та застосування досвіду в реальних ситуаціях. Освітня діяльність у цьому віці виступає механізмом соціальної включеності, підтримання психологічної стійкості й міжпоколінної взаємодії. **Висновки:** встановлено, що освіта людей третього віку має системний характер і функціонує як ключовий ресурс активного старіння та сталого суспільного розвитку. Вона забезпечує адаптацію до соціально-технологічних змін, сприяє особистісному зростанню, підтримує когнітивну активність і зміцнює соціальні зв'язки. Теоретико-методологічні підходи, проаналізовані в дослідженні, формують наукове підґрунтя для проєктування освітніх програм, орієнтованих на суб'єктність, досвід, потреби та практичну спрямованість навчання у пізній зрілості.

**Ключові слова:** освіта старших дорослих, андрагогіка, ціложиттєве навчання, ситуативне навчання, рефлексивний підхід.



## Philosophical and Psychological Foundations of Third-Age Education: A Theoretical and Methodological Analysis

**Nataliya Chahrak**

Doctor of Sciences, Professor, Jacob of Paradise University,

<https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/about> ISSN: 2786-9458

52 Chopina St., Gorzów Wielkopolski, Poland,

[nich.edu@gmail.com](mailto:nich.edu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1583-2278>

**Abstract:** *The socio-economic and cultural processes that have unfolded over the past half-century, both globally and locally, have prompted a reevaluation of approaches to the period of late maturity in a person's life (the third age). This shift has also highlighted their role in societal development and the increasing importance of education for this age group as a contributing factor to the evolution of modern society, particularly given that older adults represent a significant segment of its demographic structure. To fully understand the complexity of education for third-age individuals and to establish philosophical and methodological frameworks for its study, it is essential to analyze the theories and concepts of adult education that have emerged within the disciplines of philosophy, psychology, and pedagogy. **Aim:** The study aims to substantiate the philosophical and psychological foundations and the theoretical-methodological approaches to the education of third-age adults within the framework of lifelong learning, as well as to define the functional and content-related characteristics of educational activity in later life, understood as a domain of active subjectivity for older learners. **Methods:** The research employs a set of methodological strategies combining philosophical analysis, psychological interpretation of adult development, theoretical generalization of classical and contemporary models of adult education, and comparative analysis of behaviorist, cognitive, constructivist, socio-cognitive, and andragogical perspectives. Particular attention is devoted to the*



*examination of theories of situational learning, reflective learning, and socio-cultural models of cognition. **Results:** The findings demonstrate that education in later life is a multidimensional phenomenon that integrates adaptive, integrative, and humanistic functions. The study identifies core determinants of learning engagement among older adults, including intrinsic motivation, autonomy, problem-oriented learning, reliance on personal experience, and reflective processing of new information. Psychological theories of development confirm that late adulthood represents a phase of maintaining cognitive potential, reinforcing personal integrity, and increasing the need for social participation. Modern socio-cultural and constructivist paradigms conceptualize learning as a form of participation in communities of practice where knowledge is co-constructed through collaboration, communication, and the application of experience in real-life contexts. In this sense, educational activity becomes a mechanism of social inclusion, psychological resilience, and intergenerational interaction. **Conclusions:** The study establishes that the education of third-age adults is a systemic and socially significant process that functions as a key resource for active ageing and sustainable societal development. It ensures adaptation to socio-technological transformations, enhances personal growth, supports cognitive vitality, and strengthens social connectedness. The theoretical and methodological approaches analyzed in the research constitute a solid scientific basis for designing educational programs that prioritize learner subjectivity, experiential relevance, individual needs, and the practical orientation of learning in later life.*

***Keywords:** older adult education, andragogy, lifelong learning, situational learning, reflective approach.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-демографічні трансформації, зумовлені зростанням тривалості життя та збільшенням частки населення третього віку, актуалізують потребу у переосмисленні ролі освіти в пізній зрілості та її значення для розвитку особистості й суспільства. У глобальному



контексті посилюється інтерес до теоретичного осмислення феномену освіти людей третього віку як одного з ключових напрямів реалізації концепції ціложиттєвого навчання, що розширює можливості соціальної інтеграції, підтримання когнітивної активності та формування культури активного старіння. Проте зростання ролі старших дорослих як суб'єктів соціального і культурного життя потребує ґрунтовного філософсько-психологічного аналізу освітнього процесу в пізній зрілості, у межах якого необхідно поєднати положення сучасних теорій розвитку, андрагогічних концепцій та соціокультурних підходів до навчання.

Попри наявність численних досліджень із психології розвитку, теорії освіти дорослих та геронтології, питання визначення теоретико-методологічних засад освіти людей третього віку залишаються недостатньо систематизованими. Зокрема, потребують уточнення філософські й психологічні підвалини ціложиттєвого навчання, закономірності навчальної мотивації у пізній зрілості, місце соціальної взаємодії у структурі навчальної діяльності та визначення ролі досвіду як ключового ресурсу навчання. Саме тому виникає потреба у комплексному аналізі теоретичних моделей, що описують навчання дорослих, з метою формування цілісного бачення освіти третього віку як системного феномену.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Упродовж останніх років науковий інтерес до проблеми освіти людей третього віку значно посилюється, що зумовлено як демографічними змінами, так і зростанням уваги до концепції активного старіння. Дослідження останніх років засвідчують міждисциплінарний характер цієї проблематики та охоплюють філософські, психологічні, педагогічні й соціологічні аспекти.

Питання соціалізації людей третього віку ґрунтовно висвітлено у статті Бакай О. [1], де проаналізовано європейський досвід формування умов для активного старіння й підтримання соціальної участі старших дорослих. Авторка



досліджує інституційні формати, що сприяють збереженню когнітивної активності, розширенню комунікативних можливостей і міжпоколінній взаємодії. Показано, що освітні програми є ключовим інструментом інтеграції людей похилого віку в сучасні соціокультурні процеси.

Європейські підходи до функціонування системи освіти протягом життя ґрунтовно проаналізовано у праці Білобровець О. [2], де окреслено різні формати формального, неформального й інформального навчання. Дослідниця підкреслює, що моделі *lifelong learning* сприяють професійному й особистісному розвитку дорослих, включно зі старшими поколіннями. Представлені європейські практики демонструють вирішальну роль державної політики у забезпеченні доступності та якості безперервної освіти.

Проблематика розвитку університетів третього віку представлена у роботі Базиляк Н. [3], де здійснено аналіз світового досвіду формування державної гуманітарної політики в цій сфері. Авторка доводить, що ефективність таких інституцій забезпечується нормативною підтримкою, міжсекторальною взаємодією та державним стимулюванням освітніх програм. Розглянуті міжнародні моделі підкреслюють значення університетів третього віку для соціальної включеності, самореалізації та когнітивного розвитку старших дорослих.

У дослідженні Мальцевої О. та Мазан Т. [4] також розглянуто діяльність університетів третього віку як інструменту підтримання активного довголіття та соціальної включеності старших дорослих. Автори аналізують освітні програми, спрямовані на розвиток когнітивної активності, соціальної взаємодії та психологічної стійкості людей у пізній зрілості. Особливу увагу приділено тому, як участь у навчальних практиках сприяє зміцненню якості життя, продовженню соціальної активності та формуванню культури активного старіння.

У науковій статті Ткачук М. [5] актуалізовано розуміння безперервної освіти як глобальної людиноцентричної тенденції, що визначає нові орієнтири



розвитку сучасних освітніх систем. Авторка акцентує на ролі lifelong learning як механізму соціальної мобільності та адаптації до динамічних соціокультурних змін. Підкреслено значення безперервної освіти для включення людей третього віку у суспільні процеси та підтримання їхнього особистісного розвитку.

Сучасний стан технологій навчання дорослих та напрями їх розвитку розглянуто у статті Лаврентьєвої О. та Пащенко А. [6], де проаналізовано освітні інновації в умовах цифровізації й трансформацій суспільства. Автори наголошують на необхідності орієнтації освітніх технологій на досвід, автономність і мотиваційні особливості дорослого здобувача освіти, включно з людьми третього віку. Показано, що інноваційні методи та інтерактивні форми навчання сприяють підвищенню залученості та збереженню когнітивної активності старших дорослих.

Питання впливу цифрової трансформації на освіту дорослих детально висвітлено у роботі Коваленка І. [7], де окреслено нові формати взаємодії та умови доступу до ресурсів. Автор підкреслює, що цифрові інструменти посилюють самостійність дорослих, розширюють можливості участі та створюють нові простори для розвитку компетентностей. У контексті освіти людей третього віку цифровізація постає як процес, що потребує спеціальної підтримки, адаптації та цифрової інклюзії.

Взаємозв'язок освіти дорослих і розвитку громадянського суспільства представлено у статті Аніщенко О. [8], де підкреслено роль освітніх практик у формуванні громадянської позиції та соціальної відповідальності. Автор наголошує на важливості освітніх програм для зміцнення демократичних інститутів, розширення соціальної участі та розвитку культури взаємодії. Отримані результати дозволяють розглядати освіту людей третього віку як ресурс підтримання громадянської активності й соціальної згуртованості.

Специфіка освіти дорослих у воєнний час проаналізована у праці Задорожної-Княгницької Л., Хаджинової І. та Совінського С. [9], де окреслено



нові умови доступу, форми навчання та потреби населення. Автори відзначають зростання значення психологічної підтримки, соціальної згуртованості та цифрових форматів навчання для забезпечення освітньої стійкості. Особливий акцент зроблено на необхідності адаптаційних механізмів для людей третього віку, які стикаються з підвищеними стресовими навантаженнями у кризових умовах.

Глобальні виклики розвитку освіти дорослих в Україні розкрито у дослідженні Захаріна С. [10], де проаналізовано вплив цифрової нерівності, демографічних змін і трансформації ринку праці. Автор підкреслює важливість інклюзивності, доступності та інноваційних технологій як основи ефективної системи *lifelong learning*. Зроблено висновок, що для людей третього віку ключового значення набувають програми, спрямовані на підтримку когнітивної активності, соціальної участі та адаптації до сучасних умов.

У працях Болтон-Левіс (Boulton-Lewis), Фіндсена (Findsen) і Формоси (Formosa) наголошується на необхідності розширення можливостей для навчання старших дорослих у межах концепції *lifelong learning*, обґрунтовується значущість досвіду та самоспрямованості в освітньому процесі. Вітнал (Withnall) та Вульф (Wolf) аналізують вплив соціальних чинників на залученість старших дорослих до навчання, підкреслюючи роль соціальної взаємодії як детермінанти освітньої активності.

У роботах Меріам (Merriam), Кі (Kee), Кофілда (Coffield) та Андерсона (Anderson) детально висвітлюються соціокультурні та ситуативні аспекти навчання, які дозволяють пояснити механізми засвоєння знань у спільнотах практики. Тенденції розвитку андрагогіки проаналізовані в працях Брукфілда (Brookfield), Теннанта (Tennant), Погсона (Pogson), Джарвіса (Jarvis), у яких наголошується на рефлексивному характері навчання дорослих, ролі комунікації та необхідності врахування біографічного досвіду кожної особистості.



Дослідження з освітньої геронтології Хансон (Hanson), Райнман-Ротмеєр (Reinmann-Rothmeier) і Мандла (Mandl) підкреслюють важливість адаптивних функцій освіти у підтриманні когнітивного здоров'я та соціальної активності людей третього віку. Крім того, рекомендації ВООЗ (2020–2022) щодо активного старіння доводять, що навчальна діяльність є ключовим чинником соціальної інтеграції та підтримання якості життя у пізньому віці.

Попри значний науковий доробок, у сучасних дослідженнях залишаються нерозв'язані питання. Зокрема, недостатньо систематизовано філософські чинники, що визначають сутність освіти в пізній зрілості; не узгоджено методологічні підходи до вивчення навчальної мотивації у третьому віці; вимагає подальшого розкриття питання про співвідношення індивідуально-психологічних і соціокультурних моделей навчання; потребує уточнення роль досвіду в трансформації когнітивних і поведінкових структур. Саме ці аспекти становлять науковий інтерес у межах цієї статті.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри інтенсивний розвиток освітньої геронтології та андрагогіки, низка аспектів залишається фрагментарною або недостатньо опрацьованою в науковій літературі. По-перше, недостатньою мірою розкрито філософські засади освіти людей третього віку, які б інтегрували гуманістичні, ліберальні, конструктивістські та соціокультурні концепції розвитку особистості. По-друге, потребують уточнення психологічні механізми навчання у пізній зрілості, зокрема співвідношення внутрішньої мотивації, рефлексивності та досвіду як провідних детермінант навчальної активності.

По-третє, відсутнім є системний аналіз інтеграції ситуативного, соціокогнітивного та конструктивістського підходів у контексті освітньої діяльності старших дорослих. Невирішеним залишається питання про роль спільнот практики як середовища формування нових знань, соціальної включеності та підтримання ідентичності в пізній зрілості.



Окремої уваги потребує також визначення функціональних характеристик освіти третього віку – адаптивної, інтегративної та гуманістичної – та їх впливу на формування культури активного старіння й сталого розвитку суспільства. Саме ці теоретичні й методологічні прогалини компенсує запропоноване дослідження, що пропонує цілісне бачення освіти людей третього віку як феномену, який поєднує філософські, психологічні та соціокультурні підходи.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є комплексне теоретико-методологічне обґрунтування філософсько-психологічних засад освіти людей третього віку та виявлення ключових принципів, закономірностей і механізмів навчальної діяльності у пізній зрілості в контексті концепції ціложиттєвого навчання. Актуальність такого напрямку зумовлена необхідністю переосмислення ролі старших дорослих у сучасному суспільстві, зростанням їх участі у соціально-культурних процесах та потребою в створенні науково обґрунтованої моделі освіти, що відповідає їхнім психологічним особливостям, соціальному досвіду та потребам у самореалізації.

Для досягнення поставленої мети у статті визначено такі **завдання**:

1. Розкрити філософські засади освіти людей третього віку, спираючись на гуманістичні, ліберальні, конструктивістські та соціокультурні концепції, що формують світоглядні підвалини освітньої діяльності старших дорослих.

2. Проаналізувати психологічні теорії розвитку та навчання дорослих, зокрема біхевіористські, когнітивні, конструктивістські й соціокогнітивні моделі, з метою визначення їх внеску у формування сучасних підходів до організації освіти людей третього віку.

3. Обґрунтувати роль досвіду, мотивації та рефлексивності як ключових чинників навчальної активності у пізній зрілості, визначити їх значення для підтримання когнітивного потенціалу та соціальної включеності старших дорослих.



4. Проаналізувати сутність ситуативного, рефлексивного та соціального навчання у контексті освітньої діяльності людей третього віку та визначити можливості інтеграції цих підходів у сучасні моделі освіти.

5. Виявити функціональні характеристики освіти третього віку (адаптивну, інтегративну, гуманістичну) та теоретично обґрунтувати їх значення для формування культури активного старіння і забезпечення сталого суспільного розвитку.

Логіка постановки завдань відображає внутрішню структуру дослідження та охоплює всі ключові складові теоретичного аналізу феномену освіти людей третього віку. Реалізація зазначених цілей дозволяє не лише поглибити наукове розуміння цього феномену, а й сприяє формуванню концептуальної основи для розроблення ефективних освітніх програм, спрямованих на підтримку когнітивної активності, соціальної взаємодії та особистісного розвитку старших дорослих.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасне суспільство демонструє тенденцію до стрімкого зростання частки населення похилого віку, що актуалізує потребу в переосмисленні ролі освіти у життєдіяльності людей третього віку. Освіта старших дорослих набуває значення ключового чинника соціального розвитку, оскільки сприяє активному довголіттю, розширенню можливостей соціальної інтеграції та реалізації особистісного потенціалу. Водночас освітня діяльність цієї вікової групи потребує глибокого філософсько-методологічного осмислення, заснованого на міждисциплінарному синтезі сучасних досягнень філософії, психології, педагогіки та соціології.

Соціально-економічні та культурні трансформації останніх десятиліть, що відбуваються як у глобальному, так і в локальному вимірах, зумовили перегляд традиційних підходів до розуміння періоду пізньої зрілості та визначення його ролі у розвитку суспільства. У сучасних умовах освіта людей третього віку розглядається як важливий чинник суспільного прогресу, оскільки представники



цієї вікової групи становлять значну частину демографічної структури та активно впливають на соціальні, культурні й економічні процеси.

Філософія освіти людей третього віку базується на низці провідних ідей і наукових підходів. У її підґрунті – принципи лібералізму, що передбачають забезпечення вільного та рівного доступу до освіти незалежно від віку чи соціального статусу; гуманізму, який визнає право кожної особистості на саморозвиток і самореалізацію, розглядаючи людину зрілого віку як активного суб'єкта освітнього процесу; біхевіоризму, що трактує навчальну діяльність дорослих як механізм поведінкових змін і розвитку активності; конструктивізму, згідно з яким індивід упродовж життя формує власну картину світу, а відтак потребує освітнього середовища, сприятливого для здобуття нових знань і компетентностей. Важливе місце займає також теорія розвитку особистості, яка наголошує на неперервності особистісного становлення, внутрішній мотивації до самореалізації та залучення до соціального життя у старшому віці. Ці положення узгоджуються з теорією навчання дорослих, зокрема андрагогікою, що визначає принципи, форми та методи освітньої діяльності, орієнтованої на використання особистісного досвіду – освітнього, професійного й соціального.

В умовах індустріального та постіндустріального (інформаційного) розвитку якісна освіта всіх громадян розглядається як ключовий чинник суспільного поступу та конкурентоспроможності держави. Освічене суспільство спроможне забезпечити високі стандарти життя, соціальну стабільність і гармонійний розвиток. Формування освітнього простору, відкритого для всіх соціально-демографічних груп, зокрема й для людей третього віку, є одним із пріоритетів сучасного «суспільства знань». Це створює умови для розкриття й реалізації особистісного потенціалу індивіда протягом усього життя в особистісному, професійному, культурному та соціальному вимірах.

Ліберальна ідеологія, що розглядає освіту як інструмент підвищення якості життя, визначає загальну освіту пріоритетною сферою суспільного розвитку.



Вона сприяє формуванню активної громадянської позиції, соціальній інтеграції та міжпоколінній комунікації. Підвищення рівня загальної освіченості населення, зокрема осіб третього віку, є необхідною умовою формування громадянських компетентностей – таких як волонтерство, самоорганізація, політична відповідальність, автономність і здатність до прийняття рішень у демократичному суспільстві.

Результати досліджень у галузі освітньої геронтології засвідчують наявність прямої залежності між рівнем освіти та схильністю людини до навчання у похилому віці: чим вищим є освітній рівень індивіда, тим більшою є його потреба у продовженні освіти та активній участі в навчальній діяльності.

У процесі вивчення мотиваційних чинників навчальної активності осіб третього віку М. Вулф (M. Wolf) обґрунтував значущість освіти цієї вікової категорії як важливого елементу цивілізаційного поступу. Науковець підкреслив, що залучення старших дорослих до навчальної діяльності створює можливості для їх соціальної корисності, участі в культурному розвитку суспільства та реалізації накопиченого життєвого й професійного досвіду [14].

До 1970-х рр. більшість теоретичних засад навчальної діяльності формувалися переважно у межах психологічної науки. Відтак саме психологічні теорії становлять основу для пояснення мотиваційних механізмів, принципів і закономірностей освіти дорослих, зокрема осіб третього віку.

Освітня активність у пізній зрілості тісно пов'язана з якістю життя людини. Наукові дослідження визначають п'ять ключових чинників, що впливають на якість життя в цьому віці: стан здоров'я, соціально-економічний статус, хронологічний вік, рівень активності та ступінь соціальної інтеграції [15, с. 131]. Останні два чинники безпосередньо пов'язані з освітньою діяльністю, оскільки саме навчання виступає ефективним механізмом підтримання когнітивної, психічної та фізичної активності, а також сприяє соціальній включеності старших дорослих. Чим вищий рівень освіченості, соціальної залученості та



фізичного здоров'я особи, тим меншою є залежність її добробуту від підтримки сім'ї чи соціальних інституцій [15, с. 131].

Соціальна активність осіб третього віку, зокрема участь у продуктивній діяльності, волонтерських ініціативах, освітніх програмах (формальних і неформальних) та культурно-дозвіллевих практиках, має позитивний вплив на їх психічне й фізичне здоров'я. Дослідження свідчать, що різноманітність життєвих активностей корелює з вищим рівнем задоволення життям і кращими показниками психологічного благополуччя, тоді як одноманітний чи ізольований спосіб життя веде до зниження життєвої якості. Отже, освітня діяльність виступає провідною сферою самореалізації осіб третього віку, через яку реалізуються процеси соціальної адаптації, комунікації та інтеграції, що в підсумку підвищує якість їхнього життя.

Мотивація до навчання у похилому віці органічно узгоджується з епігенетичною теорією життєвого шляху особистості Е. Еріксона (E. Erikson), який довів, що розвиток людини є безперервним процесом, що триває упродовж усього життя. Кожна психосоціальна стадія розвитку, за Е. Еріксоном, може мати як конструктивні, так і деструктивні наслідки, залежно від взаємодії біологічних, психологічних і соціальних факторів, а також від досягнень або втрат попередніх етапів. Учений наголошував на біосоціальній природі особистості та її адаптивній здатності, підкреслюючи, що гармонійний розвиток людини визначається якістю взаємодії та співробітництва з суспільством [24, с. 599].

Період «пізньої зрілості», який Е. Еріксон визначає як восьму стадію життєвого циклу, характеризується психосоціальним конфліктом між «цілісністю» та «відчаєм». На цьому етапі, що відповідає постпенсійному періоду, індивід стикається з необхідністю переосмислення власної соціальної ролі. Залежно від рівня адаптації можуть реалізовуватися два альтернативні вектори розвитку:



– позитивний, за умов інтеграції у суспільне життя, відчуття потреби та значущості власного внеску, що підтримує емоційну стабільність і когнітивну активність особистості;

– негативний, який проявляється у разі соціальної ізоляції, дезадаптації до нових соціально-культурних реалій та особистісної деградації.

На стадії пізньої зрілості людину часто турбує питання сенсу прожитого життя. За Е. Еріксоном, позитивний напрям розвитку пов'язаний із формуванням відчуття гармонійності та цілісності власного життєвого шляху, що виявляється у стані «его-інтеграції» [24, с. 602]. Незважаючи на вікові фізіологічні та психологічні зміни, соціальна активність і залученість до суспільного життя залишаються необхідними умовами підтримання внутрішньої рівноваги. Натомість відчуття втрачених можливостей і беззмістовності минулого спричиняє розвиток стану відчаю.

Таким чином, освіта у третьому віці є потужним інструментом підтримання когнітивної гнучкості, соціальної включеності та психологічної стійкості. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, навчальна діяльність є одним із ключових чинників суспільної інтеграції людей третього віку та сприяє підвищенню якості їхнього життя [23, с. 16]. Результати американського дослідження «McArthur Study» підтверджують, що участь у змістовній та соціально значущій діяльності позитивно впливає на стан здоров'я, тривалість життя та рівень задоволеності ним, а також знижує ризик розвитку фізичних і психічних розладів [25, с. 323].

Освіта у період третього віку виконує насамперед адаптивну функцію, оскільки забезпечує поступове пристосування особистості до змін у технологічній, соціальній, економічній та медико-здоров'язбережувальній сферах. Розвиток адаптивних здібностей і здатність до конструктивного розв'язання життєвих проблем є фундаментальною умовою активного довголіття [26, с. 26]. Отже, освітня діяльність у похилому віці не лише



підтримує когнітивну гнучкість, а й виконує інтегративну функцію, сприяючи позитивному особистісному розвитку та формуванню цілісності (integrity у розумінні Е. Еріксона).

Історично найглибше вивчення феномену навчання як діяльності особистості здійснювалося у межах психологічної науки. Саме тому освіта дорослих і старших дорослих (осіб третього віку) значною мірою спирається на психологічні теорії – біхевіоризм, когнітивізм, когнітивний конструктивізм і психологію розвитку, які розглядають навчання як індивідуально-особистісний феномен. Водночас у межах соціокультурної психології, теорії активності та теорії пізнання сформувався розуміння навчання як форми соціальної участі й взаємодії.

Першою узагальненою психологічною концепцією навчання стала біхевіористська теорія, що розглядала освітній процес як формування бажаних моделей поведінки шляхом поетапного засвоєння дій і позитивного підкріплення результатів. Однак, застосування цієї моделі до освіти дорослих виявило її обмеженість, адже вона не забезпечує глибокого розуміння навчального матеріалу, розвитку критичного мислення та автономності суджень.

Подальший розвиток психологічної думки втілюється у когнітивістській моделі навчання, яка змістила акценти від поведінкових реакцій до внутрішніх ментальних процесів. У центрі уваги когнітивізму – не відтворення знань, а їх осмислення, узагальнення та використання на основі вже наявного досвіду. Саме цей підхід вважається найбільш продуктивним у навчанні людей третього віку, оскільки спирається на їхній значний життєвий і професійний досвід, що дозволяє застосовувати контекстно орієнтовані стратегії навчання.

Когнітивний конструктивізм доповнив попередні підходи, розглядаючи людину як активного суб'єкта навчального процесу, який самостійно формує освітні стратегії, обирає засоби навчання та визначає індивідуальну освітню траєкторію. Така позиція узгоджується з принципами андрагогіки, у якій



центральним є самоспрямований і досвідоцентричний характер навчальної діяльності дорослої особистості.

Дослідження процесу особистісного розвитку в дорослості є важливим для розуміння механізмів ціложиттєвої освіти. Психологічні теорії розвитку, зокрема ті, що належать до гуманістичної та соціокультурної парадигм, розглядають навчання як постійний чинник саморозвитку та соціальної інтеграції. Вони виходять із припущення, що кожен етап життєвого циклу супроводжується специфічними формами й методами навчання, які відповідають потребам та ресурсам особистості у певному віці.

Американські дослідники М. Теннант (M. Tennant) і П. Погсон (P. Pogson), аналізуючи вплив навчальної діяльності на розвиток людини у пізній зрілості, дійшли висновку, що особистісне зростання триває протягом усього життя. Вони підкреслили, що фокус дослідження варто змістити від індивідуальних психічних процесів до соціально-культурних чинників, які стимулюють розвиток, а освітня діяльність у цьому контексті постає дієвим механізмом соціальної участі та самореалізації людей похилого віку [19].

Таким чином, психологічні теорії розвитку послідовно утверджують ідею ціложиттєвого особистісного розвитку. У зрілому та пізньому віці цей процес варто розглядати не як лінійне продовження попередніх етапів, а як соціально, культурно та історично зумовлений феномен, який відображає зміну ролей, цінностей і життєвих пріоритетів людини. Ефективна організація освітнього процесу у третьому віці потребує врахування індивідуального життєвого досвіду, соціальних позицій і культурного контексту, що забезпечує цілеспрямований особистісний розвиток і сприяє збереженню психосоціальної цілісності старших дорослих.

Організація навчальної діяльності дорослих і старших дорослих значною мірою ґрунтується на принципі навчання через практичну діяльність. Ефективність такого підходу була обґрунтована у працях Д. Лейв (D. Lave) та Е.



Венгера (E. Wenger), які розробили теорію ситуативного навчання як альтернативу інструктивним моделям. Якщо в межах когнітивістських теорій знання розглядалися як абстрактна категорія, пов'язана з внутрішніми ментальними процесами, то ситуативне навчання акцентує увагу на контекстуальних і соціокультурних умовах, у яких відбувається засвоєння знань.

Д. Лейв і Е. Венгер розвинули поняття «навчання в процесі діяльності», довівши, що пізнання й формування навичок відбуваються у певному культурному й соціальному контексті, невіддільному від практичної взаємодії [27, с. 33]. У межах цього підходу навчання розглядається не стільки як спосіб набуття теоретичних знань чи абстрактних компетентностей, скільки як форма соціальної участі, що сприяє інтеграції індивіда в життєдіяльність спільноти.

Відповідно до принципів ситуативного навчання, освітній процес дорослих і старших дорослих має бути зорієнтований на ті сфери соціальної активності, у яких вони вже беруть участь або прагнуть реалізуватися. Врахування реального досвіду, соціальних ролей і професійних практик людей третього віку забезпечує не лише підвищення мотивації до навчання, а й посилення його ефективності. У цьому контексті Е. Венгер запропонував концепт «спільноти практики» (community of practice), під якою розуміється група осіб, об'єднаних спільною діяльністю, знаннями та цілями. Освітній процес у межах такої спільноти ґрунтується на кооперації учасників, взаємообміні досвідом і колективному конструюванні знань [28, с. 214].

Венгер довів, що навчання є ситуативною соціальною практикою, яка продовжується у спільнотній діяльності, де знання здобуваються через взаємодію, спільне вирішення проблем і комунікацію. Такий підхід протиставляється традиційним когнітивним моделям, у яких домінує неконтекстуальне засвоєння знань. Відповідно, обмін досвідом і соціальна взаємодія виступають центральними умовами ефективного навчання. Роль викладача у цій парадигмі полягає не стільки у трансляції знань, скільки в



організації комунікативного простору, фасилітації групової діяльності та структуруванні матеріалу для активного засвоєння.

Зазначений підхід ліг в основу сучасних освітніх моделей, що реалізуються у Інститутах освіти впродовж життя (Lifelong Learning Institutes) та Інститутах навчання на пенсії (Learning in Retirement Institutes), які функціонують при університетах США. У цих закладах принцип взаємонавчання виступає ключовим – освітній процес організовується як рівноправна взаємодія слухачів, що сприяє їхній соціальній інтеграції та особистісному розвитку.

У підсумку можна виокремити дві основні групи психологічних моделей навчання дорослих і старших дорослих, що визначають підходи до освіти людей третього віку:

Індивідуально орієнтовані моделі – біхевіоризм, когнітивізм і когнітивний конструктивізм, які трактують навчання як процес зміни поведінкових або розумових структур індивіда.

Соціокультурні моделі – соціальний конструктивізм, теорія активності, ситуативне пізнання, соціокогнітивний підхід, які розглядають навчання як форму соціальної участі та спільнотної взаємодії.

Соціокогнітивний підхід розвиває ідею про те, що пізнання є соціально опосередкованим процесом, у якому важливу роль відіграють мотиваційна, емоційна та комунікативна сфери особистості. Усвідомлення культурної зумовленості процесів пізнання формує основу для розуміння механізмів передачі знань між поколіннями та спільнотами. Представники цього напрямку підкреслюють, що традиційно індивідуалізовані форми навчання призводять до ізоляції суб'єкта освітнього процесу, відриву знань від практичного контексту та життєвих потреб. Відтак ефективне навчальне середовище має поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечуючи їх нерозривний зв'язок через соціальну взаємодію.



Таким чином, мотивація та зміст освіти осіб третього віку визначаються в межах різних психологічних і соціокультурних підходів, проте об'єднуються спільною ідеєю ціложиттєвого розвитку особистості. Соціальна взаємодія, культурний контекст і практична діяльність виступають ключовими чинниками освітнього процесу у пізній зрілості.

Сучасні дослідники освіти дорослих відзначають поступову зміну соціального фокусу розвинених суспільств – від молодіжно орієнтованої моделі до моделі, що надає пріоритет зрілій людині. Старші дорослі дедалі частіше виступають активними суб'єктами суспільного розвитку – вони мають вищий рівень освіти, соціальну активність і фінансову стабільність, що посилює їхній вплив на соціокультурну динаміку. Цей демографічний зсув зумовив появу нових викликів у сфері освіти дорослих, зокрема потребу залучення самих представників третього віку до планування, організації та реалізації освітніх програм.

Американські дослідники С. Меріам (S. Merriam) та Р. Кафарелла (R. Caffarella) підкреслюють, що навчання старших дорослих завжди починається з особистісно усвідомленої потреби або проблеми, яку людина прагне вирішити. Така мотивація може бути зумовлена професійними обставинами, зміною соціального статусу чи прагненням до подальшого саморозвитку [29]. Відповідно, освітній процес у третьому віці має будуватися на засадах суб'єктності, самоспрямованості та соціальної включеності, що забезпечує ефективне поєднання особистісних і суспільних цілей освіти.

Основні засади освіти дорослих були сформульовані Дж. Дюї, який розглядав навчання як процес, що ґрунтується на індивідуальному досвіді особистості. Учений вважав, що контекст навчальної діяльності формується самим старшим дорослим на основі його попереднього життєвого, професійного та соціального досвіду. Модель навчання, запропонована Дюї, спирається на науково-дослідницький (експериментальний) метод, у межах якого навчання



відбувається через дослідження, перевірку ідей, рефлексію результатів і формування нових понять, знань та компетентностей. Теоретичним підґрунтям цієї моделі є конструктивістська парадигма, що трактує процес пізнання як побудову індивідуальних знань у взаємодії з досвідом і соціальним середовищем [19].

Подальший розвиток ідей освіти дорослих здійснив Е. Ліндеман (E. Lindeman), який запропонував модель навчання через реальні життєві ситуації. Учений визначив людський досвід як головне джерело навчання протягом усього життєвого шляху. Метою освіти, за Ліндеманом, є не лише набуття професійних компетентностей, а й забезпечення змістовності та задоволення від життя у пізньому віці через набуття нового досвіду, пізнання світу й себе. Таким чином, навчальна діяльність старших дорослих постає складовою їхнього соціального досвіду та способом його збагачення [30]. Праці Е. Ліндемана заклали підвалини андрагогіки і стали методологічною основою для подальших досліджень М. Ноулза (M. Knowles) та П. Фрейре (P. Freire).

У 1970-х роках відбулося активне формування теоретичних засад андрагогіки як самостійного напрямку в освіті дорослих. Ключовою стала праця М. Ноулза “The Adult Learner” (1973), у якій було системно визначено особливості навчання дорослої людини та сформульовано принципи андрагогіки. Учений підкреслив, що дорослі здатні ефективно навчатися лише за умови усвідомлення цілей і практичної значущості навчальної діяльності. Для цієї категорії характерною є наявність значного освітнього, професійного й соціального досвіду, що зумовлює перевагу проблемно-орієнтованого підходу над предметно-орієнтованим. Мотивація до навчання в дорослому віці має переважно внутрішній характер і визначається особистими потребами, пов’язаними з виконанням соціальних ролей, самореалізацією та адаптацією до життєвих змін [31].



М. Ноулз обґрунтував чітке розмежування між педагогічною (дитячою) та андрагогічною (дорослою) моделями навчання. Якщо педагогіка зосереджена на ролі викладача як основного джерела знань, то андрагогіка ставить у центр освітнього процесу самого учня – самоспрямованого, відповідального суб'єкта навчання. Водночас учений визнавав, що межа між цими моделями є динамічною: у певних ситуаціях педагогічні стратегії можуть бути ефективнішими, особливо коли доросла людина починає вивчення нової для себе галузі знань.

Основні принципи освіти дорослих, визначені М. Ноулзом, мають безпосереднє значення для організації навчальної діяльності осіб третього віку:

- використання попереднього досвіду як основного ресурсу навчання;
- спільне визначення освітніх потреб і цілей;
- орієнтація на вирішення конкретних життєвих і соціальних завдань

[32].

Таким чином, доросла людина виступає активним учасником освітнього процесу, відповідальним за його організацію, зміст і результати. Вона самостійно формує цілі та методи навчання, виходячи з власних освітніх потреб і життєвих пріоритетів. Важливою умовою ефективності навчання є невідкладне застосування отриманих знань і компетентностей у практичній діяльності, що поєднує новий досвід із уже наявним.

Значний внесок у розвиток філософії освіти дорослих зробив П. Джарвіс (P. Jarvis), який розглядав освіту як чинник і середовище соціальних змін. Учений виявив тісний зв'язок між можливістю участі дорослих (зокрема людей третього віку) в освітньому процесі та стабільністю суспільного розвитку. За П. Джарвісом, освіта створює умови для соціальних трансформацій без руйнування суспільного порядку, забезпечуючи баланс між інноваційністю та соціальною стабільністю [20].



Учений наголошував, що освіта дорослих є потужним засобом позитивних змін, оскільки сприяє рефлексії власного досвіду, залучає людину до діалогу й дає змогу критично осмислити життєві ситуації. Навчання, таким чином, виступає не лише процесом набуття знань, а й механізмом перетворення соціального контексту. Для дорослої людини воно пов'язане передусім із можливістю практичного застосування знань у професійній, побутовій та громадській сферах, що забезпечує синтез індивідуального розвитку та суспільного добробуту.

Будучи прихильником емпіричного підходу, П. Джарвіс розглядав навчання як процес перетворення досвіду на знання, уміння, цінності й компетентності. За його концепцією, саме рефлексія над власним досвідом сприяє формуванню нових когнітивних структур і трансформації поведінки людини. Таким чином, досвід може виступати як стимулом, так і бар'єром навчання; тому освітній процес має враховувати біографічну унікальність кожного учасника. Метою освіти у дорослому й пізньому віці є не стільки досягнення саморозвитку як самоцілі, скільки підвищення якості життя та соціального благополуччя.

Найбільш ефективним методом навчання П. Джарвіс вважав рефлексивне навчання, що передбачає осмислення подій, явищ і процесів, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків у контексті суспільного розвитку. У цьому процесі індивід формує новий досвід, інтегрує його у власну біографію, перетворюючи знання на компетентності, переконання та цінності. Відтак, навчання постає як соціально зорієнтований процес, у якому досвід – попередній і новий – є головним чинником ефективності освітньої діяльності дорослих.

Аналіз філософських, психологічних і освітніх підходів дозволяє виокремити ключові характеристики навчання людей третього віку:

1. Внутрішня мотивація до навчальної активності, заснована на особистих потребах і соціальних ролях.



2. Високий рівень автономності та самоврядування у навчанні; роль викладача полягає у фасилітації процесу.

3. Перевага проблемно-орієнтованого навчання, спрямованого на практичне застосування знань.

4. Освітня діяльність відбувається через участь у реальних соціальних і професійних ситуаціях.

5. Рефлексивний характер навчання, що базується на осмисленні та трансформації власного досвіду, робить його індивідуально та соціально значущим.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити філософсько-психологічні основи освіти людей третього віку та визначити її змістові, функціональні й методологічні характеристики. У співвіднесенні з поставленою метою встановлено, що освіта у пізній зрілості є багатовимірним феноменом, який інтегрує світоглядні, психологічні та соціокультурні чинники, забезпечуючи активну участь старших дорослих у суспільному житті, підтримку їхньої когнітивної спроможності та реалізацію досвіду у нових соціальних контекстах.

Аналіз філософських підходів засвідчив, що гуманістичні, ліберальні та конструктивістські концепції формують цілісне підґрунтя для розуміння освітньої діяльності старших дорослих як процесу, що підтримує автономію, суб'єктність та цінність особистісного розвитку впродовж життя. Психологічні моделі розвитку й навчання дозволили показати, що мотивація, попередній досвід та рефлексія виступають ключовими детермінантами навчальної активності у третьому віці, а навчання у цьому періоді спрямоване не лише на засвоєння нових знань, а й на переосмислення життєвого досвіду, розширення можливостей соціальної участі та формування відчуття особистісної цілісності.

Опрацювання теорій ситуативного, соціального та рефлексивного навчання дало можливість обґрунтувати, що знання у пізній зрілості



найефективніше засвоюються через взаємодію, спільну діяльність у середовищі однодумців та включення в реальні життєві ситуації. Виявлені функції освіти третього віку – адаптивна, інтегративна та гуманістична – підкреслюють її здатність сприяти формуванню культури активного старіння, зміцненню соціальної згуртованості та гармонізації суспільного розвитку.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що поставлені у дослідженні завдання були досягнуті: уточнено філософські та психологічні основи навчальної діяльності старших дорослих, систематизовано сучасні теоретичні підходи до освіти третього віку, визначено її ключові характеристики та функції. Разом із тим окремі аспекти потребують подальших наукових розвідок, зокрема питання інтеграції цифрових технологій в освітні практики старших дорослих, особливості міжпоколінної взаємодії у навчальних спільнотах, а також методи оцінювання впливу освіти на якість життя у пізній зрілості. Розширення цих напрямів дослідження сприятиме подальшому вдосконаленню теорії та практики освіти людей третього віку та її адаптації до потреб сучасного суспільства.

### Список використаних джерел:

1. Бакай О. Європейський досвід соціалізації людей третього покоління. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. № 18. С. 141–150. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/download/272679/268200>
2. Білобровець О. М. Європейський досвід організації освіти протягом життя. *Zeszyty Naukowe*. 2023. № 90. С. 356–366. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/43599/1/1.pdf>
3. Базиляк Н. О. Світовий досвід формування державної гуманітарної політики з розвитку діяльності університетів третього віку щодо надання освітніх послуг громадянам. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2022. № 1(32). URL: <http://customs-admin.umsf.in.ua/archive/2022/1/1.pdf>



4. Мальцева О., Мазан Т. Університет третього віку: від освіти до активного довголіття. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування.* 2024. № 1(12). С. 202–216. URL: [https://journals.uran.ua/vsgf\\_pstu/article/download/320350/310928](https://journals.uran.ua/vsgf_pstu/article/download/320350/310928)
5. Ткачук М. Безперервна освіта як загальносвітова людиноцентрична тенденція сучасності. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2021. № 2(6). С. 186–192. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/download/248206/23.pdf>
6. Лаврентьєва О. О., Пашенко А. І. Технології навчання дорослих: сучасний стан і перспективи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія.* 2025. № 9. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-9-02-01>
7. Коваленко І. Е. Освіта дорослих в умовах цифрової трансформації. 2023. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735490/1/Kovalenko\\_IE\\_tezy\\_VNIASO-Round%20Table.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735490/1/Kovalenko_IE_tezy_VNIASO-Round%20Table.pdf)
8. Аніщенко О. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2023. Т. 24, № 2. С. 25–35. URL: <https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/download/258/222/>
9. Задорожна-Княгницька Л., Хаджинова І., Совінський С. Освіта дорослих в умовах воєнного часу: до дискурсу проблеми. *Молодь і ринок.* 2024. № 10(230). С. 34–39. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/download/310260/305636>
10. Захарін С. В. Глобальні виклики часу освіти дорослих в Україні. *Наука і техніка сьогодні. Серія: Педагогіка.* 2023. Т. 3(17). С. 327–334. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734636/>
11. Boulton-Lewis G. M. Education and learning for the elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology.* 2010. No. 36. P. 213–238. <https://doi.org/10.1080/03601270903182877>



12. Findsen B., Formosa M. *Lifelong learning in later life. A handbook on older adult learning*. Rotterdam, Netherlands; Boston, MA: Sense Publishers, 2011. 218 p.
13. Withnall A. Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2006. Vol. 25, No. 1. P. 29–49.
14. Wolf A. Older adulthood. *The Routledge international handbook of lifelong learning* / Jarvis P. (Ed.). Oxon/New York: Routledge, 2009. 530 p. P. 56–64.
15. Merriam S. B., Kee Y. Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*. 2014. Vol. 64, No. 2. P. 128–144. <https://doi.org/10.1177/0741713613513633>
16. Coffield, F. (Ed.). *The necessity of informal learning*. Policy Press, 2000.
17. Anderson J. R., Reder, L. M., Simon, H.A. Situated Learning and Education. *Educational Researcher*. 1996. Vol. 25, No. 4. P. 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X025004005>
18. Brookfield S. Transformative learning as ideology critique. *Learning as transformation* / Mezirow J. A. (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 125–148.
19. Tennant M., Pogson P. *Learning and Change in Adult Years: A Developmental Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. 240 p.
20. Jarvis P. *From Practice to Theory*. San Francisco. Jossey Bass, 2021. 199 p.
21. Hanson A. The search for a separate theory of adult learning: does anyone really need andragogy? *Boundaries of Adult Learning* / Edwards R., Hanson A., Raggatt P. (Eds.). London – New York: Routledge in association with the Open University, 1996. P. 99–108.
22. Reinmann-Rothmeier G., Mandl, H. Unterrichten und lernumgebungen gestalten [Teaching and designing learning environments]. *Pädagogische psychologie: Ein lehrbuch* / A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.). Weinheim, Germany: Beltz, 2001. P. 601–646.
23. World Health Organization. *Active ageing: A policy framework*. WHO Publications, 2022.



24. Poole S., Snarey J. Erikson's stages of the life cycle. *Encyclopedia of Child Behaviour and Development*. Vol. 2. / S. Goldstein, J. Noglieri (Eds.). New York: Springer, 2011. P. 599–603.
25. Butler R. N. The study of productive aging. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences as Sciences*. 2002. Vol. 57, No. 6. P. 323.
26. Active ageing: a policy framework. World Health Organization. 2002. 60 p. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
27. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
28. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 318 p.
29. Merriam S. B., Caffarella R. S. *Learning in adulthood*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 502 p.
30. Lindeman E. *The meaning of adult education*. New York: New Republic, 1926. 222 p.
31. Knowles, M. S. *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1984.
32. Knowles M., Holton E., Swanson R. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Butterworth-Heinemann, 2011.