

universities. Based on the analysis of definitions, features and curriculum, the author gives a graphical representation of the conceptual work-based model of higher education, which includes the working activity as a curriculum in formal learning at the university. It includes relationships among stakeholders - employers, teachers and students (workers) involved in the study. The feature of the training in the model is an integrative curriculum designed by a student, university and employee. Work-based learning partners act in a common context within the model. It has been determined that the work-based learning offers an alternative approach to the traditional teaching and learning in universities and requires deeper research.

Key words: *university education, work-based learning, European higher education area, adults learning, adult students.*

УДК 37.013.74(374.7)

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: t-market@i.com.ua

МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті визначаються методологічні підходи (системний, антропологічний, біографічний, етнографічний та ін.), методи (історичного, емпіричного аналізу; індуктивні, проблемні та ін.) порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих; виокремлюються періодизації розвитку (суб'єктивно-імпліцитний (XIX ст.), об'єктивно-дескриптивний (перша половина XX ст.), аналітичний (друга половина XX – початок XXI століття) і визначаються напрямки порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, порівняльна педагогіка, порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих, напрям, метод, періодизація.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу. Водночас важливою характеристикою сучасної епохи є підвищення соціальної ролі освіти дорослих як провідного фактору соціального та економічного прогресу. Тому не дивно, що у зарубіжних компаративістських дослідженнях освіта дорослих займає важливе місце. Інша справа в Україні. Хоча українська освіта дорослих і має певні традиції, але, останнім часом, вона розвивається та трансформується досить стихійно, а порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих тільки розпочинаються.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих проводилися такими вченими, як: Н. Бідюк, Л. Ведернікова, І. Воробець, В. Давидова, Т. Десятов, С. Коваленко, Н. Ничкало, Н. Пазюра та ін.. Проте, методологічні засади, що складають основу такого напрямку педагогічної компаративістики у зарубіжних країнах як порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих (Comparative adult education) не стали об'єктом дослідження науковців. Звідси, мета статті – обґрунтування методологічних підходів до порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у зарубіжних країнах, а завдання – визначення та обґрунтування підходів та методів здійснення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, а також виокремлення періодів та напрямів їх розвитку.

Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих, на думку Г. Бередейя, розпочинаються у ХІХ ст. через необхідність реформування системи освіти, пошук ефективних шляхів її розвитку, через те, що «ті, хто планував та впроваджував реформи в освітніх системах, шукали ідеї і принципи, які б можна було адаптувати у філософію національної освіти» [3, с. 37].

Визначаючи періодизацію розвитку порівняльних досліджень в освіті дорослих за критерієм розмежування знання на наукове та ненаукове, ми базувалися на дослідженнях німецьких вчених О. Анвайлера [2]. Так, провідною характеристикою першого етапу у розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих (Comparative adult education), який охоплює ХІХ століття, стало накопичення та опис окремих, роздрібнених фактів стосовно широкого кола проблем: визначення терміну «дорослий», особливостей організації освіти дорослих, формування посиленого інтересу до зарубіжного досвіду та можливості його запозичення тощо. Проте при виділенні цього періоду ми виходимо з усвідомлення того, що практика компаративістики не завжди досягає системного порівняння, можна говорити про дві його форми: імпліцитне та експліцитне порівняння. При експліцитному порівнянні дослідження іншої системи освіти здійснюється на фоні національної освітньої системи, а при імпліцитному – подається опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною. У даному періоді ще не склалися чіткі критерії демаркації науково-педагогічного та ненаукового педагогічного знання. Тому для цього періоду характерний суб'єктивно-імпліцитний стан порівняльних досліджень в освіті дорослих, у межах якого лише визначаються тенденції переходу від суб'єктивістської до об'єктивно-дескриптивної фази їх розвитку. Це, на нашу думку, пов'язане, по-перше, з тим, що статус освіти дорослих довгий час залишався невизначеним, а освіта дорослих розвивалася нерівномірно в різних країнах світу, що зумовлювалося різним рівнем соціально-економічного та культурного розвитку країн; по-друге, порівняльно-педагогічні дослідження стосовно освіти дорослих залежать від розробленості методологічних підходів у порівняльній педагогіці, які набули обґрунтування лише на

початку ХХ ст. Важливою характеристикою цього періоду стало те, що практика передувала теорії. Було накопичено та описано практичний досвід організації освіти дорослих, але не було ще розроблено концепцій та теорій освіти дорослих, не створено методології порівняльних досліджень.

Другий етап розвитку в порівняльних дослідженнях освіти дорослих – об'єктивно-дескриптивний, припадає на першу половину ХХ століття та визначається переходом від несистематизованих описів до виявлення сутнісних характеристик досліджуваних явищ. Основним напрямком робіт, які здебільшого носили історичний або філософський характер, стало визначення факторів чи рушійних сил розвитку освіти дорослих. Саме в цей період з'являються теоретичні дослідження з порівняльної педагогіки провідних вчених, таких, як І. Кендел та З. Улиц (США), Ф. Шнайдер та Ф.Хількер (Німеччина), Н. Ханс та Б. Холмс (Англія), завдяки яким порівняльна педагогіка була визнана як самостійна галузь знань зі своєю методологією збору даних та аналізу освітніх систем.

Для порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих принциповим стає три важливі моменти: основою вивчення системи освіти дорослих є зовнішні фактори; найбільш дієвим інструментом, який безпосередньо впливає на освіту взагалі та освіту дорослих зокрема, є держава; система освіти значною мірою - стабільна система.

Американський вчений Е. Ліндемман (1885–1953), якого вважають провідним філософом освіти дорослих, у своїй праці «Значення освіти дорослих» визнавав важливість соціально-економічних факторів та акцентував увагу на врахуванні національних особливостей освіти дорослих при проведенні порівняльних досліджень. Він надавав перевагу індуктивному методу в дослідженнях, вважаючи, що його застосування дозволяє робити певні узагальнення стосовно різних освітніх систем [7, с. 35]. Використання цього методу, на думку В. Коттона, дозволило виявити та дослідити дві загальні традиції в розвитку освіти дорослих [4, с.134]. Першу він визначив як «соціально-реформістську» традицію, в якій домінуючими були соціальні, політичні та економічні фактори. Її дослідженню та обґрунтуванню були присвячені праці Е. Ліндеммана, Дж. Харта, Ч. Берда. Альтернативна традиція, яку В. Коттон назвав «професійною», з'явилася на початку 30-х років. Її виявили та вивчали Д. Брисон, Е. Джонсон. Порівняльні дослідження освіти дорослих щодо професійної традиції, на думку вченого, дозволили констатувати, що освіта дорослих у розвинутих країнах Америки та Західної Європи ускладнюється та модернізується під впливом зовнішніх факторів.

Доцільність використання методу історичного аналізу в порівняльно-педагогічних дослідженнях освіти дорослих обґрунтовують у першій половині ХХ століття провідні вчені-компаративісти (Н. Ханс, Б. Йекслі, І. Кендел та ін.). Вони вважали, що передумови становлення та формування освітніх теорій та практики освіти дорослих слід шукати в

історичних коріннях суспільства. Оскільки суспільство розвиває свій особистий зразок розвитку освіти дорослих від її коренів та історичного досвіду, які базуються на унікальності його культури.

Активізації порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих сприяло створення перших національних і міжнародних організацій, які опікувалися збором, аналізом та систематизацією фактів, що стосувалися розвитку освіти дорослих у різних країнах. Серед них – Міжнародна асоціація освіти (Нью-Йорк, 1919), Міжнародне бюро освіти (Женева, 1925), Міжнародна Ліга нової освіти (1921), Міжнародне бюро освітньої документації (Ostende, 1909), Міжнародна рада з освіти (1914 р.), Міжнародна асоціація освіти дорослих (WAAE). А на думку Р. Пірса, автора книги «Освіта дорослих – порівняльні дослідження» (1958 р.), з якої розпочалися ґрунтовні порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих, вважає, що поштовхом для виникнення таких порівняльних досліджень слугувало створення потужних міжнародних організацій – UNESCO та WorldBank [1, с. 43]. Вважаємо, що з цієї події починається сучасний етап порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих – аналітичний. Якщо об'єктивно-дескриптивний період відзначався порівняльними дослідженнями, які передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних домінант освіти дорослих (національних матриць), то сучасний етап відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей етап ніби об'єднує перші два етапи на рівні наукового пізнання, класифікації та встановленні взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства.

Провідною методологічною проблемою сучасного етапу розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих є проблема диференціації їх функцій. Ми поділяємо підхід до цієї проблеми німецького компаративіста В. Хернера [4, с. 76], який виділяє такі функції: ідеографічну (пошук особливого), меліористську (пошук найкращих моделей), еволюційну (пошук тенденцій розвитку), квазіекспериментальну (пошук універсального). Кожна з функцій порівняння має свою проблематику. Проте домінуючим стає ідеографічне дослідження особливого, а меліористська функція слугує політиці вибору тієї чи іншої системи освіти. Не менш значущою є і еволюційна функція, за якою порівняльні дослідження знаходять орієнтир у теорії систем та інтегруються з історією освіти, новими теоретичними моделями з метою перевірки універсальних та окремих тенденцій проблем освіти дорослих.

Пошук нових методологічних підходів у порівняльних дослідженнях освіти дорослих став вимогою даного етапу їх розвитку. Тому на конференції з порівняльної освіти, яка відбулася в Лондоні у 1961 р., обговорювалася проблема методології порівняльних досліджень, зокрема, доцільність та ефективність індуктивного та проблемного методів дослідження, їх співвідношення. Увага приділялася розширенню предмета порівняльно-педагогічних досліджень. Саме 60-ті роки XX ст.

німецький вчений Дж. Кнолл вважає початком наукових порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих. Він зазначав, що системні порівняльні дослідження освіти дорослих «пропустили декілька етапів, що характерні для порівняльних досліджень у галузі освіти і зародилися у 60-х роках ХХ ст.» [6, с. 32].

Одним із перших дослідників, який на науково-теоретичному рівні проводив порівняльні дослідження освіти дорослих був Д.Р. Кідд. Загальною метою порівняльних досліджень він вважав кращу інформованість. Водночас він наголошував на тому, що порівняльно-педагогічні дослідження освіти дорослих повинні стосуватися міжнародної дискусійної тематики задля прийняття рішень щодо освітньої політики в окремих країнах та міжнародних організаціях, особливо в період реформування [5, с. 9]. На думку Г.Е. Елмонда, при порівнянні систем освіти дорослих важливо відштовхуватися «або від кількісних результатів, представлених в оглядах, звітах, або від спостережень процесів у різних контекстах». А С. Регінс вважав, що в дослідженнях може бути представлено порівняння систем освіти дорослих або порівняння освітніх потреб різних націй [1, с. 47].

Важливою віхою в порівняльних дослідженнях освіти дорослих, на думку Дж. Кнолл, стала Ексетерська конференція (США) з порівняльної освіти дорослих, яка проходила у 1966 р. Її основною метою було «розробити концептуальну структуру порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, за якою визначати спільності та відмінності в різних країнах» [8, с. 37]. Основними елементами цієї структури стали: теорії і концепції освіти дорослих, заклади та структури, що забезпечують функціонування освіти дорослих; законодавча та фінансова підтримка, учасники навчального процесу; варіативність навчальних програм, методів та форм навчання; досягнення та проблеми в освіті дорослих.

Ще однією віхою у становленні порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих була Нордборгська (Данія) конференція 1972 р., на якій виступав Дж.З.Ф. Берендей. Він орієнтував на необхідність проведення порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, розробки методології таких досліджень, з акцентуванням на антропологічному, соціологічному та історичному аналізах [3, с. 35]. Актуальними залишаються думки Дж.А. Наймі та А.А. Йохнсона, які вважають, що провідними напрямками проведення порівняльно-педагогічних досліджень з проблем освіти дорослих є історичні, філософські та емпіричні.

Якщо перші десятиріччя після другої світової війни можуть бути охарактеризовані як ера описових методів та запозичень у дослідженні освіти дорослих, то починаючи з 1966 р., на думку Дж. Мезіроу, в порівняльно-педагогічних дослідженнях починають активно використовувати проблемний метод, який дав можливість проводити не тільки фундаментальні дослідження, спрямовані на створення теоретичних засад освіти дорослих, а й і прикладні, що дозволяють

адаптувати зарубіжний досвід [9, с. 54].

У цьому контексті активізуючу роль відіграло створення міжнародних організацій (Товариство порівняльної та міжнародної освіти (CIES) у 1956 р.; Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (ISCAE) у 1960 р., Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) у 1961 р., Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (WCCE) у 1970 р., Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) у 1973, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) у 1987 р. і національні товариства порівняльної освіти та порівняльної освіти дорослих). Основними набутками даного періоду порівняльно-педагогічних досліджень в освіті дорослих можна вважати обґрунтування наукової систематизації педагогічних явищ та фактів стосовно освіти дорослих, з метою створення цілісного уявлення про підходи до організації освіти дорослих, що базується на позичанні та прогнозуванні позитивного зарубіжного освітнього досвіду. Водночас відбувається суттєве розширення предмета дослідження освіти дорослих, що зумовлено початком глобалізаційних процесів у світі. Це вимагає з одного боку, врахування в порівняльних дослідженнях національних тенденцій та взаємного впливу держав, а з іншого – пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів і напрямів, серед яких –антропологічний, біографічний та етнографічний підходи, дослідження демократичного громадянства у мультикультурному та глобальному суспільстві.

Великим позитивом порівняльних досліджень освіти дорослих у контексті глобалізації, на нашу думку, є не пошук негативних явищ у тій чи іншій освітній системі, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності, і особливо шляхів взаємодії. У цьому контексті аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих.

Водночас підкреслює, що відповідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях взагалі та освіти дорослих зокрема поступово починає відігравати методологія «інформаційної компаративістики», за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього, предметом порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих стає емпіричний аналіз, який відображає зміни в системі, даючи нове знання.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновки

про те, що порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих становлять перспективний напрям розвитку педагогічної компаративістики, що зумовлюється вимогами сучасності; розвивалися у контексті порівняльної педагогіки, яка пройшла шлях від звичайної зацікавленості до наукового аналізу та відбувався у трьох вимірах: від хаотичного до більш конкретного збору даних; від філантропії у міжнародному педагогічному співробітництві до професіоналізму; від інтуїтивного аналізу до наукового пояснення. Сьогодні порівняльно-педагогічні дослідження в освіті дорослих знаходяться у постійно прогресуючій динаміці, спрямованій на розкриття їх значних потенційних можливостей для підвищення ефективності національних систем освіти; дозволяють не тільки вивчати, узагальнювати та використовувати міжнародний досвід, а й визначати стратегічний напрямок розвитку освіти дорослих з урахуванням національних особливостей. В їх розвитку ми виділяємо декілька періодів: суб'єктивно-імпліцитний (XIX ст.), який базується на імпліцитному порівнянні (опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною); об'єктивно-дескриптивний (перша половина XX ст.), що відзначався порівняльними дослідженнями, які носили здебільшого історичний або філософський характер, передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць); аналітичний (друга половина XX – початок XXI ст.) період відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей етап ніби об'єднує два попередніх етапи на рівні наукового пізнання, класифікації та встановлення взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства, що потребує врахування в порівняльних дослідженнях, як національних тенденцій та взаємного впливу держав, так і пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямків; мають такі основні напрямки: зарубіжні порівняльно-педагогічні дослідження, які містять опис та аналіз систем освіти дорослих, що відрізняються від національних; інтернаціональні порівняльно-педагогічні дослідження в рамках аналізу європейської або світової системи освіти дорослих, які досліджують можливості встановлення та розвитку зв'язків між системами освіти дорослих різних країн через вивчення їх освітньої політики, впливу економіки та інших факторів тощо; порівняльно-педагогічні дослідження у вузькому значенні, коли дві певні системи освіти дорослих аналізуються за встановленими критеріями порівняння.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у різних країнах.

Література

1. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко. – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.
2. Anweiler O. Comparative education an internalization of education /

O. Anweiler // Comparative education review. – 1999. – Vol. 13. – № 2. – P. 109–114.

3. Bereday G.Z.F. The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education / G.Z.F. Bereday // International Congress of University Adult Education. – 1973. – Vol. 12. – № 1. – P. 33–38.

4. Foley G. Dimensions of adult learning. Adult education and training in globalera / Griff Foley. – Berkshire: Open University Press, 2004. – 352 p.

5. Kidd J.R. Comparativ eadult education: The first decade / J.R. Kidd / In C. Bennett, J.R. Klidd&J. Kitlieh (Eds.) Comparative studies in adult education: Ananthology. – NY: Syracuse University, 1975. – P. 5–24.

6. Knoll J.H. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research / J.H. Knoll // Adult Education and Development. – 2000. – № 54. – P. 29–41.

7. Lindeman E.C. Themeaning of adult education (Orig. work publi.1926); 4 ed. / E.C. Lindeman. – NewYork: Oklahoma Research Center, 1989. – 143 p.

8. Liveright A. The Exeterpapers: report of the first conference on the comparative study of adult education / A. Liveright. – Boston: CSLEA, 1968. – 186 p.

9. Mezirow J. LearningasTransformation: Critical Perspectives on a Theoryin Progress / Jack Mezirowand Associates. – N. Y: Jossey-Bass, 2000. – 368 p.

Ogienko Olena – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Innovation Pedagogical Technology Department, Institute for Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: t-market@i.com.ua

METHODOLOGY OF COMPARATIVE AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION

Summary. Methodological approaches and techniques, periods and trends of comparative research in the field of adult education are defined and proved in the article. It is found that comparative studies in the field of adult education developed in the context of comparative pedagogy, which has gone from ordinary interest to scientific analysis and proceeded in three dimensions: from chaotic to a specific data collection; from philanthropy in international pedagogical cooperation to professionalism; from intuitive analysis to scientific explanation. According to periodization of comparative studies in the field of adult education, they include a subjective implicit period (XIX century) based on the implicit comparison (description of a foreign education system without its comparison with national); an objective-descriptive period (first half of the XX century) characterized by comparative studies which were mostly of historical or philosophical nature, provided description, identification and comparison of historical and cultural landmarks of adult education (national matrices); an analytical period (second half of XX - beginning of XXI century), which distinguishes scientific proof and the use of complex methods for processing and analysis of materials. It is determined that by 1966 descriptive methods and borrowings prevailed in comparative studies of adult education, and after that - the problem method which made it possible to conduct not only basic research aimed at establishing theoretical principles of adult education, but also applications that allow to adapt international experience. The areas of comparative research in the field of adult education are determined, such

as foreign comparative educational research, which includes description and analysis of adult education system that differs from national ones; international comparative educational research which consider European or global system of adult education, exploring the possibility of establishing and developing links between adult education systems in different countries through the study of educational policy, the impact of the economy and other factors; comparative educational research in the narrow sense when two distinct systems of adult education are analyzed according to the established criteria of comparison. It is proved that comparative studies in the field of adult education present promising direction of comparative and pedagogical studies.

Keywords: *adult education, comparative education, comparative educational research in the field of adult education, direction, method, periodization*

Bibliography

1. Ohienko O.I. Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh: monohrafiia / O.I. Ohienko. – Sumy: Ellada-S, 2008. – 444 s.
2. Anweiler O. Comparative education an internalization of education / O. Anweiler // Comparative education review. – 1999. – Vol.13. – № 2.– P. 109–114.
3. Bereday G.Z.F. The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education / G.Z.F. Bereday // International Congress of University Adult Education. – 1973. – Vol. 12. – № 1. – P. 33–38.
4. Foley G. Dimensions of adult learning. Adult education and training in globalera / Griff Foley. – Berkshire: Open University Press, 2004. – 352 p.
5. Kidd J.R. Comparativ eadult education: The first decade / J.R. Kidd / In C. Bennett, J.R. Kldd&J. Kitlieh (Eds.) Comparative studies in adult education: Ananthology. – NY: Syracuse University, 1975. – P. 5–24.
6. Knoll J.H. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research / J.H. Knoll // Adult Education and Development. – 2000. – № 54. – P. 29–41.
7. Lindeman E.C. Themeaning of adult education (Orig. work publi.1926); 4 ed. / E. C. Lindeman. – NewYork: Oklahoma Research Center, 1989. – 143 p.
8. Liveright A. The Exeterpapers: report of the first conference on the comparative study of adult education / A. Liveright. – Boston: CSLEA, 1968. – 186 p.
9. Mezirow J. LearningasTransformation: Critical Perspectives on a Theoryin Progress / Jack Mezirowand Associates. – N.Y: Jossey-Bass, 2000. – 368 p.

УДК 159.623.2 (С.У. Гончаренко)

Самко Алла Миколаївна – старший лаборант відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: andragogika@ukr.net

«Я-КОНЦЕПЦІЯ» АКАДЕМІКА С.У. ГОНЧАРЕНКА

У статті проаналізовано сутність і значення поняття «Я-концепція», охарактеризовано її складники: професійна та позитивна «Я-концепції». На прикладі видатної особистості, відомого українського