

УДК 373.3(4ЄС)

**Даріуш Скальські**

Академія фізичного виховання в Гданьську, Польща

ORCID ID 0000-0003-3280-3724

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/046-056

## **МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС**

*Статтю присвячено опису методології порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурної освіти у країнах ЄС. Зважаючи на необхідність проведення багаторівневого аналізу, методологію представлено на трьох рівнях: історичному, практичному та інституційному. Подано комплекс методів із обґрунтуванням доцільності їхнього застосування на означених рівнях.*

**Ключові слова:** методологія порівняльно-педагогічного дослідження, розвиток фізкультурної освіти, багаторівневий аналіз, історичний рівень, практичний рівень, інституційний рівень.

**Постановка проблеми.** Жорсткі цивілізаційні й екологічні впливи спричиняють погіршення стану довкілля і здоров'я людини. Пошуки відповідей на цивілізаційні виклики ведуть країни Європейського Союзу до перегляду концепцій фізкультурної освіти. Як наслідок, це вимагає глибокого наукового опрацювання передумов становлення та розвитку системи фізкультурної освіти у країнах ЄС, прикладного спрямування концепцій фізкультурної освіти у країнах ЄС, а також сучасного стану фізкультурної освіти у країнах ЄС.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методології порівняльно-педагогічного дослідження присвячено праці низки авторів (М. Брея, Б. Адамсона і М. Мейсона, В. Бігнольд і Л. Гайтон та ін.). Науковці В. Крум, Р. Наулз, Е. Бацьц та ін. працюють над проблемами класифікації концепцій фізкультурної освіти. Проте немає спеціально розробленої методології порівняльно-педагогічного дослідження концепцій фізкультурної освіти у групі країн.

Зважаючи на це, **метою** статті є опис методології порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурної освіти у країнах ЄС.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічна основа дослідження дає змогу проаналізувати педагогічне знання як історично заданий феномен людської культури, що постійно еволюціонує й піддається рефлексії. Зважаючи на це, важливо встановити зумовленість головних методологічних характеристик розвитком і рівнем взаємозв'язку загальнонаукового, соціокультурного та педагогічного знання, а на цій основі розробити його методологічні основи, що забезпечують цілісність, об'єктивність і продуктивність процесу пізнання розвитку педагогічного знання (Бобрышов, 2016, с. 6).

Узагальнення методологічних підходів в історико-педагогічному і загальнопедагогічному дослідженні дає можливість виокремити їх три головні групи:

- базові загальнонаукові підходи, що забезпечують відповідну якість дослідження з точки зору відповідності канонам педагогічної науки. До них переважно відносять системний (забезпечує можливість розробляти цілісні моделі, виявляти їхні основні компоненти та взаємозв'язки у статичному й динамічному аспектах), історичний (зосереджений на діяхронному аспекті дослідження), синергетичний (характеризує розвиток як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій) та ін.;

- парадигмальні наукові підходи, що ґрунтуються на визнаних концепціях та теоріях, що розкривають різні аспекти суспільного розвитку людства. Прикладами таких підходів є гуманістичний (розглядає педагогічні процеси через їхню спрямованість на становлення цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід), соціально-стратифікаційний (що ґрунтується на розумінні класів і соціальних страт у теоріях марксизму, неомарксизму і теоріях соціального конфлікту), аксіологічний (базується на поясненні освітніх процесів через систему цінностей), культурологічний (ґрунтується на органічному зв'язку культури з педагогічною діяльністю), цивілізаційний (у якому педагогічні процеси пояснюються через розвиток цивілізацій) та ін. Завдяки застосуванню підходів цієї групи дослідник має змогу пояснити освітні процеси з позицій розуміння їх як багаторівневих явищ, вбудованих у систему соціального розвитку суспільства;

- інструментальні наукові підходи технологічного характеру. Йдеться про ті підходи, які визначають дієві алгоритми розв'язання стандартних дослідницьких завдань. До них відносимо порівняльно-педагогічний (що слугує для проведення порівнянь на територіальному, синхронному й діяхронному рівнях), герменевтичний (як спосіб тлумачення людського буття взагалі та іншої особистості зокрема), різні інтерпретаційні підходи, онтологічний (що ґрунтується на системі переконань, які інтерпретують особистість із позиції наявних фактів) та ін.

Використання в дослідженні того чи іншого підходу, а також їхнє поєднання, регламентується специфікою об'єкта та предмета дослідження, особливістю завдань, які розв'язуються на різних його етапах, а також здатністю до взаємозамінності і взаємодоповнення.

Для комплексного аналізу предмета дослідження важливо вибудувати логічну методологію, яка дасть підстави для обґрунтованих висновків і окреслених перспектив розвитку. Важливо, щоб у дослідженні було враховано специфіку проведення порівняльно-педагогічного дослідження групи країн, що надає йому таку характеристику, як багатомірність.

Згідно з працею методологічного характеру М. Брея, Б. Адамсона і М. Мейсона «Порівняльно-педагогічне дослідження: підходи і методи» (Bray et al., 2007), порівняльно-педагогічне дослідження повинне бути багатомірним, оскільки в різних сферах дослідження в межах одного більш широкого предмета ставляться різні методологічні й концептуальні акценти. У згаданій праці йдеться про те, що в цьому випадку переважають міжнаціональні порівняння, а в межах однієї країни порівняння майже не застосовують. Натомість, в інших напрямках педагогічних досліджень проводиться більше вузькоспеціалізованих локальних досліджень і значно меншою мірою або й зовсім не враховується міжнародний контекст. Автори стверджують, що більш тісні зв'язки між різними напрямами були би взаємно корисними.

Головним у представленому матеріалі є заклик до багаторівневого аналізу в порівняльних дослідженнях. В однорівневих дослідженнях, натомість, ігнорується той факт, що різні моделі на різних рівнях систем освіти впливають одна на одну. Звісно, неврахування деяких рівнів може бути пояснене недостатнім доступом до ресурсів і вузькістю поставлених дослідницьких цілей.

Зважаючи на характер нашого дослідження, можемо виокремити його рівні:

- *історичний рівень*, метою якого є аналіз зародження, становлення й розвитку концепцій фізкультурної освіти в Європі;
- *практичний рівень*, що має на меті розгляд специфіки практичного застосування окремих положень концепцій;
- *інституційний рівень*, спрямований на представлення концепцій фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС через призму їх інституціональних взаємовпливів і ролі світових, європейських та національних інституцій у визначенні перспектив їхнього подальшого розвитку.

Для пояснення методології проведення нашого дослідження на історичному рівні слід, у першу чергу, розглянути специфіку застосування історичного підходу до порівняльно-педагогічних досліджень. Значення таких наукових розвідок підкреслює А. Казаміас, зазначаючи, що «оновлення історичних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень забезпечує використання понять, абстракцій і навіть теорій, які більшою або меншою мірою створюють збільшувальне скло або рамку для порівняння, пояснення й інтерпретації історичних явищ» (Kazamias, 2010, с. 446). Його думку поділяють М. Брей і В. Адамсон, які визнають «важливу роль історичних досліджень у рамках порівняльної педагогіки, яка дає змогу у процесі порівняння простежити концептуалізацію ідей і формування знань у часі та просторі. Можна було би уявити собі таку теоретичну основу для порівняльних досліджень, як багатовимірний процес, у якому дослідження пов'язані з місцевою історією, але закладені

в різні сили, зв'язки, часи й місця. Сприйняття кожної з цих історій у «різних часах» створить індивідуально та історично зумовлений соціальний, культурний і освітній дискурс» (Gray et al., 2007, с. 149).

При дослідженні концепцій фізкультурної освіти на історичному рівні слід узяти до уваги теоретичні основи, які в різні періоди переважали у проведенні наукових досліджень. Важливість урахування цього визначена опосередкованістю історичних порівняльних досліджень у галузі освіти. Перш за все, йдеться про доступність джерельної бази, чи, точніше сказати, практичну недоступність прямих джерел. Так, компаративісти працюють із матеріалом, який уже зазнав критичної трансформації унаслідок переказу, перекладу й інтерпретації історичних подій, пов'язаних з освітою. При цьому, незалежно від того, на яких теоретичних позиціях перебуває дослідник, для більш об'єктивного порівняння він повинен відділити реальний матеріал від суб'єктивного, що може бути спричинено різноманітними чинниками:

- прикрашення реальності (автор, представляючи матеріал про свою країну під впливом почуття патріотизму, може свідомо або несвідомо представити його у прикрашеному світлі);
- хронологічна відстань (чим ближчий час опису певної історичної події, тим більше деталей містить праця й тим менше аналізу вона представляє, і, навпаки, праці, написані з досить віддаленої часової перспективи, бракуватиме доказових деталей, що автор компенсуватиме власною суб'єктивною оцінкою);
- ідеологія (праці про одну й ту саму історичну подію, написані з різних ідеологічних позицій, можуть кардинально різнитися, що також викликає певні складності у плані проведення порівняння).

Зважаючи на викладене вище, слід брати до уваги, на яких теоретичних основах базується те чи інше джерело. Порівняння різних списків, що представляють основи історичних порівняльно-педагогічних досліджень, демонструє їхні значні відмінності. У своїй праці наводимо перелік, запропонований Е. Світінгом (Gray et al., 2007, с. 146):

- марксизм/критична теорія (цей підхід підкреслює економічні чинники й особливо вплив соціального класу як на політику, так і на практику);
- теорія залежності/аналіз світових систем (ці тісно пов'язані підходи критично трактують так звану гегемонію більш розвинених, особливо «західних» і «північних», над «світом, що розвивається»);
- постструктуралізм (цей підхід, на відміну від структуралізму, визнає існування структур, але розглядає їх із точки зору децентрованості з переконанням, що «головне у структурі – це те, що виходить за її межі» (Руднев, 1997);

- постмодернізм (пропонує гнучкість підходів, позбавляючи необхідності застосування в освітніх дослідженнях суто лінійних і причинно-наслідкових зв'язків);
- постколоніалізм (піддає сумніву застарілі припущення про культурну й расову перевагу);
- фемінізм (базується на виявленні і засудженні гендерної нерівності в освіті);
- неолібералізм/неоменеджеризм (надає докази, що ілюструють переваги мінімізації впливу урядів на освіту на користь дії ринкових механізмів).

Низка авторів заперечує належність до будь-яких теоретичних підходів і стоїть на позиції еkleктизму. Залежно від мети, у нашій роботі застосовано різні теоретичні підходи, перш за все, постструктуралізм і неоменеджеризм. Позиція, на якій перебуває автор, визначає методи, використані для дослідження.

При дослідженні історичних аспектів розвитку концепцій фізкультурної освіти є можливим вивчення таких аспектів:

1. Доктрини визначних педагогів, які лягли в основу базових концепцій фізкультурної освіти в різних європейських країнах. Опираючись на такі академічні дисципліни, як філософія й історія, цей підхід передбачає висвітлення змісту доктрин, які вважаються основоположними для розвитку фізкультурної освіти, які, як правило, містять ідеї, пов'язані із класиками – Платоном, Арістотелем, Коменським, Руссо тощо. Дослідження цього аспекту неunikно ґрунтується на текстах (або навіть частіше, – на інтерпретації основних текстів). У цьому випадку рідко можна зустріти розгляд більш широких соціально-культурних, економічних і політичних аспектів, переважно вони містять короткі, як правило, некритичні біографічні дані. Розкриття цього аспекту не може бути базовим у порівняльно-педагогічному дослідженні, проте є цінним доповненням до інших. Так, у роботі проаналізовано базові моделі фізкультурної освіти й розглянуто основні кроки їхньої реалізації з доповненням базовою біографічною інформацією відомих представників різних європейських країн. Так, німецькі традиції фізкультурної освіти подано через таких відомих представників, як: Гутс-Мутс, Ф. Ян, А. Шпісс, К. Кох, Й. Базедов, Х. Зальцманн, Фон Шенкендорф та ін. Специфіку шведської школи фізичної культури розкрито через діяльність Пера Генріка Лінга та його послідовників із Центрального інституту Стокгольму. Данські традиції фізкультурної освіти представлено через життєвий і професійний шлях Ф. Нахтегаля, а британські – А. Макларена та ін.

2. Історія організацій. Як правило, дослідження цього аспекту здійснюються на основі інструкцій, що регламентують структуру і специфіку роботи певних організацій, ювілейних видань та матеріалів конференцій, організаторами яких є ці структури. Такі джерела є досить цінними, тому

що дають доступ до дат та імен. Зважаючи на те, що деякі організації зробили значний внесок у розвиток концепцій фізкультурної освіти й популяризацію ідей, аналіз їхньої діяльності є цінним аспектом дослідження концепцій фізкультурної освіти в Європі.

3. Історія полемічної критики. Такий аспект дослідження подекуди має досить вузьку спрямованість, особливо в тих випадках, коли метою праці є підтвердження певної політичної чи філософської позиції. У цьому випадку іноді простежується інтерпретація вибіркового подій і фактів. Проте, критичний аналіз різних джерел може бути підставою для дискусії, у процесі якої або підтверджуються або спростовуються певні факти. Е. Світінг стверджує, що «історичні погляди, що виникають під час полеміки, уже мають і в майбутньому матимуть значний вплив на порівняльно-педагогічні дослідження (Bray et al., 2007, с. 153).

4. Систематизація історико-педагогічного матеріалу. Цей аспект передбачає необхідність побудови відповідних періодизацій і часових послідовностей.

Зважаючи на викладене вище, на *історичному рівні* означеного дослідження, метою якого є аналіз зародження, становлення й розвитку концепцій фізкультурної освіти в Європі, використано такі методи:

*загальнонаукові:*

- аналіз застосовано на всіх етапах історико-педагогічного дослідження при визначенні історико-культурних передумов становлення й розвитку фізкультурної освіти в Європі, а також історично сформованих елементів, що лягли в основу сучасних концепцій фізкультурної освіти в країнах-членах ЄС;

- синтез класичних ідей, висвітлених у працях теоретиків і практиків шведської, німецької, британської фізкультурної освіти, які історично визначили характер європейської;

- зіставлення шведської, німецької, данської і британської наукових шкіл, що справили значний вплив на формування сучасних концепцій фізкультурної освіти в Європі;

- узагальнення ключових рис національних підходів до організації фізкультурної освіти;

- систематизацію історичних передумов і чинників, що справили різний вплив на розвиток фізкультурної освіти в європейських країнах.

*історико-педагогічні:*

- ретроспективний метод дав змогу відштовхнутися від сьогодення й дослідити історичні події, що визначали особливості становлення і розвитку концепцій фізкультурної освіти сучасності, виділяючи при цьому найхарактерніші риси і тенденції для кожного етапу цього розвитку та визначаючи його закономірності;

- логіко-системний метод дав змогу встановити логічні зв'язки між елементами європейської фізкультурної освіти у синхронній площині на різних етапах її розвитку;
- хронологічно-структурний метод дав підстави для узагальнень щодо історичних видозмін елементів античної праконцепції фізкультурної освіти та її структурних перетворень;
- зіставно-порівняльний метод дав змогу розглянути історико-педагогічні явища та провідні педагогічні ідеї вчених у часовій динаміці;
- пошуково-бібліографічний метод був застосований для аналізу, систематизації і класифікації друківаних джерел із теми дослідження;
- метод періодизації був застосований для дослідження якісних змін на певних історичних часових відтинках, що стали принциповими для розвитку європейської фізкультурної освіти.

Крім того, було застосовано такі методи: критичну інтерпретацію, мета-аналіз і метод постановки запитань, що застосовувалися інтегровано.

Застосування методу критичної інтерпретації є обґрунтованим, зважаючи на необхідність представлення критичного аналізу як первинних, так і вторинних джерел. Це більш загальний метод, що поєднує аналіз тексту й концептуальний аналіз. Йдеться про пошуки причинно-наслідкових зв'язків в історичних подіях та їхніх соціальних наслідках і, навпаки, про детермінованість історичних подій історичними процесами. Так, наприклад, у роботі простежується прямий зв'язок між етапами збільшення активності розвитку фізкультурної освіти й військовими подіями. У такі часи панівними урядами країн надавалася значна підтримка фізичному вихованню молодого покоління, у якому вони вбачали значний потенціал щодо впливу на хід історії. Водночас, політична та соціальна ситуації мають визначальний вплив на форми і зміст фізкультурної освіти.

Мета-аналіз є важливим методом, застосованим у нашому дослідженні. Він дав змогу продемонструвати, як було проведено аналіз. Його застосування допомогло виявити, що було включено чи, навпаки, вилучено з певних досліджень, а також обґрунтувати причини таких дій, що найчастіше зумовлено географічними або ідеологічними чинниками. Завдяки мета-аналізу можна концептуалізувати авторську точку зору щодо того, чому в тому чи іншому джерелі існують розбіжності у представленні одного й того самого історичного явища, можна узагальнити матеріали, подані в різних джерелах, а відтак – бути менш залежним від суб'єктивного представлення. Зважаючи на специфіку цього методу, об'єктом аналізу може стати і сам дослідник, і контекст, у якому було написано працю. Як зазначили автори публікації «Історичне дослідження в освіті», «Історики самі мають підлягати деконструкції, їхня сліпота – поясненню, їхнє місце у вирі подій – визначене, якщо вони претендують на те, щоб бути внесеними у списки взірців історичної реконструкції й аналізу» (Villaverde et al., 2006, с. 7).

Постановка запитань також є важливим методом історико-педагогічного дослідження. Як стверджують Кінчелло і Штайнберг, головною для розуміння цього методу позицією є етимологія, що зосереджується на походженні й історичному розвитку знання, яке ми маємо... у полі цієї етимології перебувають мислення, уява, постановка запитань і виявлення проблем. Цей процес веде до встановлення зв'язків між раніше непоєднуваними явищами (Kincheloe & Steinberg, 1993, с. 305).

*Практичний рівень*, що має на меті розгляд специфіки практичного застосування окремих положень концепцій, представляє більш глибоке вивчення освітньої практики, а відтак – містить посилання на емпіричні дослідження в галузі фізкультурної освіти (переважно Республіки Польща). На цьому рівні застосовано такі методи:

*загальнонаукові:*

- аналіз застосовано при визначенні елементів, що складають систему, якою є концепція фізкультурної освіти, та шляхів її практичної реалізації в окремих країнах-членах ЄС;
- синтез проаналізованих елементів для визначення взаємозв'язків між ними, що робить можливим творення цілісної теоретичної системи та її практичне упровадження;
- зіставлення концепцій фізкультурної освіти для визначення спільних цілей, завдань та шляхів практичної реалізації;
- узагальнення концептуальних підходів до фізкультурної освіти з метою визначення їхнього впливу на освітню практику;
- систематизацію цілей, завдань і стратегій фізкультурної освіти у країнах ЄС з метою визначення загальноєвропейських підходів до її організації.

*історико-педагогічні та порівняльно-педагогічні:*

- ретроспективний метод, що дав змогу простежити еволюцію концепцій фізкультурної освіти та їхні зміни порівняно з прaconцепцією античності з огляду на географічні, історичні та цивілізаційні характеристики певного періоду;
- логіко-системний метод, завдяки якому було пояснено логіку змін у системі фізкультурної освіти країн-членів ЄС в історичній ретроспективі і сьогоденні;
- хронологічно-структурний, що став основою для визначення періодизації фізкультурної освіти в Європі;
- зіставно-порівняльний аналіз теорії і практики фізкультурної освіти у країнах ЄС, що дало змогу простежити залежність чинних концепцій фізкультурної освіти від історико-культурних чинників і національної освітньої політики;
- *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правової бази й документальної інформації за ключовими словами, що є підставою для узагальнення тенденцій і ключових позицій, на які спрямовано розвиток



фізкультурної освіти на локальному, національному та загальноєвропейському рівнях;

- *узагальнення опрацьованих матеріалів* – під час формулювання висновків, рекомендацій та визначення шляхів використання результатів дослідження в сучасних умовах.

*Інституційний рівень* дослідження, спрямований на представлення концепцій фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС через призму їх інституціональних взаємовпливів і ролі світових, європейських та національних інституцій у визначенні перспектив їхнього подальшого розвитку, ґрунтується на низці методів. Зважаючи на те, що названі вище методи є застосовними і на цьому рівні, звернемо увагу лише на ті, які мають специфіку використання саме на інституційному рівні. Загальнонаукові методи (аналіз, синтез, зіставлення й систематизація) використовувалися автором для опрацювання сайтів найвпливовіших інституцій у галузі фізкультурної освіти. Визначення організацій для аналізу їхньої діяльності відбувалося за активністю їхньої участі в загальноєвропейських ініціативах і проектах, що справили значний вплив на визначення сучасної ситуації у фізкультурній освіті. До уваги також взято «життєздатність» організацій, оскільки для здійснення впливу слід мати достатню географію поширення й механізми впливу.

Саме використання історико-педагогічних методів дало змогу визначити коло інституцій для аналізу, оскільки дало можливість «відсіяти» із сотень організацій, у назвах яких є ключові слова «фізична культура», «спорт», «здоров'я», «інклюзивна фізична культура», «адаптивна фізична культура», ті, які були створені лише під конкретний проект, не мають активних оновлень на веб-сторінках та мають вузько локальне поширення, а отже, не мають значного впливу на формування концепцій фізкультурної освіти.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, у дослідженні може бути використано низку методів, застосування яких визначено цілями дослідження, його етапами, рівнями та доступом до матеріалів. Узагальнення методологічних підходів до вивчення концепцій фізкультурної освіти, що є поєднанням історико-педагогічного і загальнопедагогічного дослідження вказує на необхідність поєднання базових загальнонаукових, парадигмальних підходів та інструментальних наукових підходів технологічного характеру. Використання в дослідженні того чи іншого підходу, а також їхнє поєднання регламентується специфікою об'єкта та предмета дослідження, особливістю завдань, які розв'язуються на різних його етапах, а також здатністю до взаємозамінності та взаємодоповнення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрышов, С. (2016). *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания* (дисс. д-ра пед. наук). Негосударственное

образовательное учреждение «Северо-Кавказский социальный институт», Ставрополь (Bobryshov, S. (2016). *Methodology of historical-pedagogical research of the development of pedagogical knowledge* (DSc thesis). Non-state educational establishment "North Caucasus Social Institute", Stavropol).

2. Брей, М., Адамсон, Б., Мейсон, М. (Ред.). (2015). *Исследования по сравнительному образованию: подходы и методы*. Луганск: Сабов А. М. (Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Ed.). (2015). *Research in Comparative Education: Approaches and Methods*. Luhansk: Sabov A. M).

3. Kazamias, A. (2010). Re-inventing the historical in comparative education: reflection on a protean episteme by a contemporary player. *Comparative Education*, 37 (4), 439–450.

4. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research: approaches and methods*. Hong Kong: Springer.

5. Руднев, В. П. (1997). *Словарь культуры XX века*. Москва: Аграф (Rudnev, V. P. (1997). *Dictionary of 20<sup>th</sup> Century Culture*. Moscow: Agraf).

6. Villaverde, L. A., Kincheloe, J. L., Helyar, F. (2006). Historical research in education. In K. Tobin, & J. Kincheloe (Eds.), *Doing Educational Research* (pp. 311–346). Rotterdam: Sense Publishers.

7. Kincheloe, J., Steinberg, S. (1993). A tentative description of postformal thinking: the critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 296–321.

## РЕЗЮМЕ

**Скальски Дариуш.** Методологія порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурного освіти в країнах ЄС.

*Стаття присвячена опису методології порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурного освіти в країнах ЄС. Ураховуючи необхідність проведення багатоуровневого аналізу, методологію представлено на трьох рівнях: історичному, практичному і інституціональному. Представлено комплекс методів з обґрунтуванням цілеспрямованості їх застосування на вказаних рівнях.*

**Ключевые слова:** методологія порівняльно-педагогічного дослідження, розвиток фізкультурного освіти, багатоуровневий аналіз, історичний рівень, практичний рівень, інституціональний рівень.

## SUMMARY

**Skalski Dariusz.** Methodology of the comparative educational research of physical education in the EU countries.

*The article is devoted to the description of the methodology of comparative-pedagogical research of the development of physical education in the EU countries. The generalization of methodological approaches in the pedagogical study made it possible to distribute them into three main groups: basic general approaches that provide the corresponding quality of research in terms of compliance with the canons of educational research; paradigmatic approaches based on recognized concepts and theories that reveal various aspects of the social development of mankind; instrumental scientific approaches of a technological nature.*

*The author has identified the following levels: the historical level, the purpose of which is to analyze the origin, formation and development of concepts of physical education in Europe; practical level, aimed at considering the specifics of the practical application of individual concepts; the institutional level focused on presenting the concepts of physical education in the EU member states at the angle of their institutional interactions and the role of world, European and national institutions in determining the prospects for their further development.*

*In the study of the concepts of physical education at the historical level, the author has taken into account the theoretical basis, which in different periods prevailed in the research. The author emphasizes presence of the factors hindering objective presentation of the material: the adornment of reality (the author, presenting material about his country influenced by the feeling of patriotism, can consciously or unconsciously present it in a decorated light); chronological distance (if the work is written from a distant time perspective, there is a lack of proofs that the author will offset by his own subjective assessment); ideology (works on one and the same historical event, written from different ideological positions, can vary radically, which also causes some difficulties in the comparison).*

**Key words:** methodology of comparative educational research, development of physical education, multi-level analysis, historical level, practical level, institutional level.

УДК 376-056.26 (4-15)

**Наталія Щерба**

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-5467-4292

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/056-068

### **ОСВІТА СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ: ДОСВІД СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН**

*Метою публікації є вивчення досвіду освіти старшокласників із інвалідністю у скандинавських країнах. У ході дослідження було використано методи аналізу наукової літератури та безпосереднього спостереження за освітнім процесом в Україні. Результатами дослідження є проведений аналіз вимог міжнародної освітньо-нормативної документації освіти осіб із інвалідністю й опис моделей інклюзивної та спеціальної освіти, що практикуються у скандинавських країнах. Практичним значенням дослідження є можливість використання європейського досвіду в ході розбудови вітчизняної моделі інклюзивної освіти. Перспективою подальших досліджень є розробка моделі освіти старшокласників із інвалідністю в Україні.*

**Ключові слова:** старшокласники, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, скандинавські країни, досвід.

**Постановка проблеми.** Згідно з міжнародними деклараціями про права людини, запровадження інклюзії є одним із основних заходів, що забезпечує учням із інвалідністю гідну освіту (див. табл. 1). Її завданням у старшій школі є не лише гуманізація навчального процесу, але і включення молоді людини в соціум, яке має низку позитивних наслідків. Серед них, зокрема: розвиток соціальної компетентності, а також розширення освітніх і профорієнтаційних можливостей. Крім того, інклюзія має й певні економічні переваги, що виявляються, наприклад, у рентабельності утримання та вдосконалення однієї, а не двох форм освіти. Однак абсолютним пріоритетом у виборі між інклюзивною та спеціальною освітою є всебічний розвиток особистості учнів із інвалідністю, що дозволив би їм у майбутньому максимально інтегруватись у суспільне життя.