

## Розділ IV.

**СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ  
ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ***Оксана Заболотна***Концептуальна модель порівняльно-педагогічного  
дослідження шкільної альтернативної освіти**

Глобалізація, інтенсифікуючи взаємозалежність освітніх процесів у регіонах світу, збільшує потребу в інформації, яка, з одного боку, стосується інших країн, а з другого – впливає на особливості розвитку освіти в одній окремо взятій країні. Одним з найважливіших джерел інформації щодо традиційної і альтернативної освіти є порівняльно-педагогічні дослідження.

Наприкінці XIX – початок XX ст. найважливішим джерелом порівняльно-педагогічних узагальнень у галузі альтернативної освіти були педагогічні подорожі і педагогічний лекторій. Завдяки цьому педагогічна громадськість України ознайомилася з функціонуванням шкіл М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера. Характеризуючи цей період, українська дослідниця О. Локшина веде мову про «найбільш примітивні порівняльно-педагогічні дослідження, які робилися мандрівниками. Повернувшись на батьківщину, вони на власний розсуд склали описи оригінальних освітніх практик у зарубіжних країнах, наголошуючи на їхній екзотичності» [3, с. 8].

Для розвитку порівняльних досліджень альтернативної освіти важливим є виявлення причин існуючих розбіжностей між даними, отриманими різними авторами. Алоїс Берлі [10] звертає увагу на два недоліки, які найчастіше трапляються при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень. Перший з них полягає у тому, що багато дослідників недостатньою мірою враховують культурний і політичний контекст досліджуваної дійсності. Другий – не менш серйозний недолік – полягає в неправильному тлумаченні спеціальної термінології. До цього переліку можна додати ще один, який стосується суто педагогічної подорожі – брак можливостей перевірки даних. Під час подорожі дослідники спостерігають за явищами, описують їх, а подальший аналіз часто ускладнюється тим, що подекуди нерепрезентативні дані не дають змоги сформулювати об'єктивну оцінку функціонування цілої системи, а ігнорування системного, діахронного і синхронного підходів призводить до необ'єктивних узагальнень [28, 22, 23, 16].

Вищезгадані недоліки у методології порівняльно-педагогічних досліджень традиційно називаються недоліками еквівалентності (співставлення), однак не вичерпують усіх можливих причин недостатньої обґрунтованості аналізу явищ альтернативної освіти в працях з порівняльної педагогіки.

Значна кількість праць, предметом дослідження яких є альтернативна освіта, має енциклопедичний характер. Їх характерною рисою є те, що вони не розкривають спеціалізовані дослідницькі проблеми альтернативної освіти. Головний акцент у них робиться на висвітленні детальної інформації про альтернативну освіту в різних країнах. До цієї групи належать публікації, які подають загальну характеристику освітніх альтернатив, а також ті, які описують функціонування окремих закладів чи груп закладів альтернативної освіти (авторських шкіл, недержавних шкіл, шкіл з інтеграційним навчанням тощо). Рецензенти праць із порівняльної педагогіки часто засуджують ці роботи, у яких фактично відсутній порівняльний характер у прямому значенні цього слова. Порівняльно-педагогічне дослідження – це не нагромадження фактичного матеріалу чи констатація фактів стосовно різних регіонів і країн. Порівняльна педагогіка вимагає узагальнюючого аналізу, який сприяє виявленню спільних тенденцій розвитку альтернативної освіти у світі, а також протиставлення, яке дає змогу виокремити суто локальні особливості, неприйнятні до застосування в інших умовах.

Накопичення інформації про діяльність закладів альтернативної освіти у низці країн багато авторів трактують як власне початковий етап порівняльних досліджень, оскільки створення фактичної бази даних спрямує проведення порівняльних досліджень. За початок власне порівняльних досліджень альтернативної педагогіки можна визнати спроби створення класифікації і типології. Брак класифікаційних систем, як зазначає С. Волтхутер (Wolthuter) є «головним недоліком порівняльної педагогіки і приводить до невиконаних обіцянок з часів існування науки» [32, с. 161]. У порівняльній педагогіці дослідники, як правило, мають справу зі значною кількістю різномірних даних. Категоризація, узагальнення, зменшення кількості класифікаційних рядів виконують важливу генералізуючу функцію.

За останні тридцять років стрімко зросла кількість освітніх ініціатив, які вважають себе альтернативними щодо закладів державної загальної освіти. Складність полягає ще й у тому, що у рамках загальноосвітніх закладів все частіше застосовують так звані «альтернативні навчальні програми». Крім того, низку альтернативних освітніх ініціатив пропонують і у неформальному й інформальному навчанні. Незважаючи на це кількісне зростання, дослідження альтернативної освіти найчастіше зводиться до вивчення досвіду роботи конкретної школи або групи шкіл (так звані case studies) або до філософських роздумів на предмет альтернативності в освіті. Надзвичайна різноманітність

альтернативних закладів середньої освіти ускладнює проведення більш загальних досліджень. Подібно до класифікації живої природи, альтернативна освіта потребує поділу на класи, проте її характер певною мірою унеможлиблює чітку систематизацію, в якій групи були б чітко розмежовані й певна альтернативна школа могла б бути віднесена лише до однієї з груп. Альтернативна освіта не існує як система чітких принципів, швидше вона нагадує різнобарвне полотно з вплетенням різних ідей і специфічним розв'язанням поставлених завдань [15].

Інтелектуальні пошуки альтернативної освіти завжди мали міждисциплінарний характер і велися на перетині філософії, педагогіки, психології і теології. Британський дослідник Скотт Форбс [14, 15] стверджує, що метою альтернативної освіти є розвиток учнів до найвищого можливого рівня (досконалості) і набуття ними життєвої мудрості (Sagacious Competence), що не може аналізуватися методологічним інструментарієм однієї наукової дисципліни.

Дослідження американського науковця В. Айкіна [8], яке тривало вісім років (1930 – 1938), було спрямоване на вивчення подальшого навчання випускників альтернативних шкіл у вищих закладах освіти. Порівняльно-педагогічним дослідженням було охоплено 1500 випускників альтернативних шкіл, які пропонували вільний курикулум, проектне навчання і холі стичний підхід, і 1500 випускників конвенціональних шкіл. Унаслідок проведеного дослідження було виявлено, що його учасники, які закінчили альтернативні школи, демонстрували вищий рівень допитливості, винахідливості, активності у навчанні. Більш того, як ствердив В. Айкін, чим вищий рівень самостійності і нижчий рівень поконтрольованості навчального процесу було запропоновано школою, тим вищий рівень активності демонстрували її випускники у подальшому навчанні.

Група британських науковців на чолі з Д. Ханнамом [21] провела пілотне дослідження впливу демократичної участі учнів в управлінні альтернативною школою на їхню успішність під час складання стандартизованих тестів. На основі вивчення досвіду функціонування 16 альтернативних шкіл з високим рівнем активності учнів в управлінні було виявлено, що їхні випускники є більш успішними при складанні обов'язкового у Великобританії екзамену на отримання сертифікату про загальну середню освіту (General Certificate of Secondary Education), ніж випускники конвенціональних шкіл. Було також простежено тенденцію до дещо вищого рівня відвідуваності школи учнями альтернативних навчальних закладів, порівняно з подібними за кількістю учнів і місцем розташування традиційними школами.

Об'єктом досліджень були випускники шкіл «Садбері Валеї». Так, наприклад, П. Грей і Д. Чаноф [17] унаслідок дослідження, проведеного в 1986 р. виявили, що після завершення таких навчальних закладів абітурієнти не мають особливих проблем під час вступу до університетів, а під час

отримання вищої освіти демонструють ініціативність, допитливість, відповідальність і активність.

Група науковців з Рочестерського університету під керівництвом Е. Дечі і Р. Раяна досліджувала зв'язок мотивації і навчання в альтернативних школах. Порівняно з контрольними групами з конвенціональних шкіл вихованці альтернативних закладів середньої освіти з демократичною формою управління, яка характеризувалася підтримкою учнівських ініціатив, демонстрували вищий ступінь мотивованості до навчальної діяльності [30], переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою [20] і вищий рівень креативності [29]. Дослідження довело внутрішню потребу особистості до автономності і самоконтролю.

Комплексність феномену альтернативної освіти і необхідність застосування системного підходу актуалізують необхідністю розроблення методологічної моделі опрацювання проблеми альтернативної освіти у порівняльному аспекті. Як зазначає О. Локшина на основі аналізу доробку українських і зарубіжних педагогів-компаративістів, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі важливим є:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду;
- розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти;
- посилення прогностичної функції, яка апіорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку [2, с. 6 – 15].

Українська дослідниця Г. Щука слушно зауважує, що «широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень вимагає від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками» [7]. Запропонована нами модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях альтернативної педагогіки і суспільно-політичних умовах, на тлі яких розвивалася та чи інша освітня альтернатива. Її компоненти визначені на основі спільних характеристик альтернативної освіти і представлені у логічному взаємозв'язку. Модель складається з таких рівнів: епістемологічний рівень, філософсько-концептуальний рівень, практико-аналітичний рівень, якісно-аналітичний рівень, прогностичний рівень (див. Рис. 1). Алгоритм реалізації дослідження передбачає функціонально-консеквентне вивчення феномену альтернативної освіти на усіх окреслених рівнях.



**Модель порівняльно-педагогічного дослідження  
альтернативної освіти**

*Рис. 1*

Епістемологія займає проміжне місце між загальною теорією пізнання і окремими науками, оскільки досліджує механізми розвитку понять, операцій і методів наукового пізнання [26, с. 242]. На *епістемологічному рівні* на основі

аналізу досліджень альтернативної освіти важливим є визначення її повнотно-термінологічного інструментарію. На цьому рівні простежується трансдисциплінарний характер дослідження, що залучає підходи до проблеми з позицій філософії, психології, педагогіки, соціології, історії тощо.

На вказаному рівні доцільним виглядає використання таких теоретичних загальнонаукових методів, як:

- аналіз наукових підходів до тлумачення понять з апарату дослідження альтернативної освіти для розкладання визначення на частини для виокремлення основних елементів, для взяття до уваги при їхньому визначенні;
- синтез з метою відновлення цілісності альтернативної освіти як педагогічного явища і надання авторського визначення понять, продиктованих логікою дослідження;
- використання методу порівняння для виявлення спільного і відмінності у підходах до альтернативної освіти у працях науковців;
- метод класифікації для поділу усього масиву порівняльно-педагогічних досліджень альтернативної освіти на групи за тематикою у спрямованості наукових розвідок;
- узагальнення, абстрагування, конкретизація.

На *філософсько-концептуальному рівні* відбувається визначення філософських ідей, які є основою для альтернативної освіти, означення концептуальних засад альтернативної педагогіки.

Як радить українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи:

- цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;
- антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;
- синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;
- діахронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [5, с. 28].

Саме тому альтернативну освіту дітей та молоді доцільно досліджувати з урахуванням філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів (культурологічної теорії, системної теорії, антропологічного, аксіологічного, структурно-функціонального та постмодерністського підходів). Таке дослідження дає змогу виявити історико-культурну і суб'єктно-особистісну детермінованість цього педагогічного феномену і пояснити його багатомірність і неоднозначність, оцінити значущість для української освіти сьогодення

ї на перспективу. Отже, на філософсько-концептуальному рівні дослідження зосереджено, перш за все, на узагальненні філософських ідей, які лягли в основу теоретичного підґрунтя альтернативної педагогіки. Цивілізаційний підхід дає змогу визначити соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-освітні чинники трансформації альтернативної освіти, які можуть бути основою для авторської періодизації її розвитку. Аксіологічний підхід уможливило визначити поле дії альтернативної педагогіки, яка не лише сповідує відмінні від традиційної освіти цінності, а й пропонує практичні шляхи їх реалізації у навчально-виховному процесі. Полем дослідження концептуальних засад функціонування альтернативних шкіл є альтернативна педагогіка у таких її проявах, як: антипедагогіка, критична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансгресивна педагогіка.

На *філософсько-концептуальному рівні* доцільним виглядає застосування таких методів, як: метод аналізу філософсько-педагогічних джерел; метод абстрагування; аналіз науково-педагогічної літератури з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансгресивної педагогіки, синтез і порівняння наукових положень; методи індукції і дедукції.

Рівні дослідницької моделі тісно взаємопов'язані, тому основні положення, систематизовані на філософсько-концептуальному рівні, мають бути екстрапольовані на *практико-аналітичний рівень*, що передбачає аналіз законодавства країн щодо альтернативної освіти, а також узагальнення педагогічних форм і методів, що застосовуються в альтернативних школах, і організаційних засад їхнього функціонування, визначення функцій альтернативної освіти.

Для переходу на *практико-аналітичний рівень* важливим є визначення чітких характеристик, за якими можна віднести той чи інший навчальний заклад до альтернативних. Широке дослідницьке поле може бути звуженим за рахунок якісних (наявність цілісної альтернативної моделі), кількісних (розвиток альтернативної освітньої традиції в низці шкіл), географічних (поширення альтернативних шкіл в країнах), вікових (призначення закладів для альтернативної освіти дітей та молоді саме шкільного віку) характеристик. Подальші кроки можуть стосуватися добору тих шкільних мереж, які б найбільш повно відповідали концептуальним засадам функціонування альтернативних шкіл.

Для уникнення суб'єктивності і для можливості охоплення великого об'єму інформації доцільним є використання формалізованого методу – контент-аналізу, запровадженого американським дослідником Г. Ласвелом. Цей метод широко застосовується у соціологічних і політичних дослідженнях, проте не так давно його почали застосовувати і в європейській педагогіці. На жаль, в українських педагогічних дослідженнях цей ефективний метод не зазнав поширення, хоча світова практика доводить необхідність його застосування.

За класичним визначенням Б. Берельсона «контент-аналіз — це дослідницька техніка для об'єктивного, системного і кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям її дослідника» [1, с. 40]. Власне, йдеться про так званий кількісний аналіз текстового матеріалу, який полягає у виокремленні ключових понять з метою проведення над ними вимірювань, які дадуть змогу виявити явні і приховані тенденції. У соціологічному словнику зазначено, що «контент-аналіз – метод кількісного вивчення змісту соціальної інформації. Контент-аналіз відрізняється більшою строгістю, систематичністю, використанням кількісних показників. Сутність контент-аналізу полягає у підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці, котрі цікавлять дослідника» [4, с. 164].

Застосування методу є доцільним при дослідженні альтернативної освіти, зважаючи на:

- наявність великого за обсягом несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого викликає проблеми;
- певну частотність появи категорій, важливих для цілей дослідження, у аналізованих текстах.

Зарубіжними дослідниками розроблено правила застосування контент-аналізу, які передбачають:

- чітке визначення об'єктивних кордонів тексту, його типу і корелятивних зв'язків з соціальними явищами, що відбиваються у ньому;
- як одиницю спостереження слід виділяти структурні одиниці, які були б репрезентовані по відношенню до всього тексту і його окремих істотних частин;
- одиниці аналізу повинні бути рекурентними, тобто мати повторювання (чи його можливість) по усьому тексту, а також ототожнюваність ознак, які визначають їх якість;
- одиниці аналізу і їх ознаки повинні бути зручними для вимірювання, підрахунку та порівняння, тобто піддаватися формалізації [1, с. 46]

На *практико-аналітичному рівні* дослідження перспективним є застосування таких методів, як:

- метод контент-аналізу для опрацювання значного масиву сайтів різних альтернативних шкіл і, як наслідок, добір найбільш репрезентативних шкільних мереж для подальшого вивчення;
- метод аналізу науково-педагогічних джерел з подальшим синтезом даних для виявлення особливостей створення, розвитку і популяризації тієї чи іншої альтернативної педагогічної системи, вивчення життєвого та творчого шляху автора освітньої моделі та філософії школи;
- метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах з подальшим узагальненням та систематизацією для вивчення механізмів збереження етосу, матеріальної бази, форм і методів на-



навчально-виховної діяльності, специфіки управління і самоуправління навчальним закладом;

– метод аналізу статистичних даних для дослідження особливостей поширення альтернативних шкіл у різних країнах, що, в свою чергу, надає можливість формулювання висновків про тенденції національного законодавства щодо міри офіційної підтримки освітніх ініціатив у тій чи іншій країні;

– методи узагальнення і систематизації для визначення функцій альтернативної освіти та порівняння з функціями конвенціональної освіти.

На *якісно-аналітичному рівні* дослідження спрямоване на визначення соціально-педагогічних механізмів моніторингу якості шкільної альтернативної освіти. Оцінювання якості освітніх послуг, що надаються альтернативними закладами середньої освіти є неможливим без визначення критеріїв, що забезпечують співставність, прозорість і валідність. Необхідним у цьому контексті є вивчення праць, у яких розглянуто механізми оцінки якості навчальних закладів [25, 31, 11]. Згідно з британськими дослідниками П. Моссом, П. Вільямсом, А. Кларком, американськими освітянами Т. Хармс і Р. Кліфордом, найбільш показовими є *структурні* (які в деяких джерелах називають вхідними), *процесуальні і вихідні* критерії. Завдання розроблення індикаторів для оцінювання якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами, ускладнюється необхідністю постійного співставлення кількісних і якісних даних з відповідними даними конвенціональних шкіл, оскільки поставлене дослідницьке завдання стосується саме порівняння під кутом «традиція - альтернатива».

На *якісно-аналітичному рівні* вартим використання є такі якісні і кількісні методи педагогічного дослідження:

– аналіз науково-педагогічних джерел і систематизація для визначення основних механізмів забезпечення дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів в альтернативних школах (відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; відповідність національним цілям і освітнім стандартам; чітко визначена унікальність у порівнянні з загальноосвітніми школами; відповідність правам людини; дотримання акредитаційних і інспекційних вимог; відповідність вимогам до курикулуму; підсумкове оцінювання учнівських досягнень; відповідність навчально-методичного забезпечення; вимоги до персоналу; вимоги до приміщень і обладнання);

– методи класифікації і порівняльного аналізу для поділу країн на групи за специфікою виявлення того чи іншого з вказаних вище механізмів;

– емпіричні методи при оцінюванні якості освітніх послуг закладів альтернативної шкільної освіти (метод вивчення шкільної документації на початковому етапі знайомства зі школою; метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл з метою визначення рівня вияву критеріїв,

визначених для оцінювання якості освітніх послуг, що надаються цими навчальними закладами; метод анкетування й інтерв'ю);

– математичні методи (метод реєстрування, який дає змогу виявити наявність або відсутність тієї чи іншої характеристики шкільного середовища і встановити ступінь її вираженості; метод ранжування, який надає можливість розмістити зафіксовані показники у певній послідовності) допомагають зробити висновок про основні акценти, зроблені під час формування навчального середовища альтернативних шкіл порівняно з навчальним середовищем загальноосвітніх закладів освіти;

– метод порівняльного аналізу на всіх етапах дослідження для співставлення даних, аналізу й синтезу результатів з метою формулювання висновків про якість освітніх послуг, які надають альтернативні заклади середньої освіти, у порівнянні з тими ж послугами загальноосвітніх шкіл.

Водночас, як зазначає український компаративіст А. Чех, який досліджує розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки, її характерною ознакою стала «відкритість до різноманітних загальнонаукових, гуманітарних, соціологічних методів, тобто відмова від нав'язування сталих конкретних способів порівняння» [6, с. 81].

Крім того, як радить дослідниця Г. Щука, «при проведенні порівняння важливо дотримуватися компаративістського підходу, не замінюючи його на порівняння як метод дослідження; порівнювати не елементи системи, а її структуру та функціональні зв'язки, тобто забезпечити «порівняння порівняння» [7].

У сучасних умовах педагогіки-компаративісти наголошують на необхідності застосування наукового методу з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками. Як стверджує українська дослідниця О. Локшина, його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки «досліджувати та пояснювати особливості систем освіти», пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами [3, с. 6].

Прогностичний компонент теоретичної моделі компаративно-педагогічного дослідження альтернативної освіти у зарубіжжі охоплює прогностику щодо можливостей надання альтернативних освітніх послуг в Україні з метою демократизації й забезпечення свободи вибору освітніх послуг, які задовольняють очікування особистості і держави.

Отже, логіка компаративного пошуку у царині альтернативної шкільної освіти, презентована у концептуальній моделі, визначає такі рівні:

– *епістемологічний* для аналізу літератури з проблеми дослідження визначення понятійно-категорійного інструментарію;

– *філософсько-концептуальний*, на якому визначаються філософські ідеї альтернативної освіти; систематизуються концептуальні засади альтернативної педагогіки, розробляється періодизація розвитку альтернативної освіти;

– *практико-аналітичний*, на якому узагальнюються організаційні засади функціонування альтернативних шкіл; на основі концептуальних засад альтернативної педагогіки систематизуються педагогічні форми, що застосовуються в альтернативних школах; виявляється вплив стратегій альтернативної освіти на вибір педагогічних методів, що застосовуються в альтернативних школах; здійснюється аналіз законодавства щодо альтернативної освіти; визначаються функції альтернативної освіти;

– *якісно-аналітичний рівень*, на якому систематизуються механізми дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти; визначаються критерії вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл;

– *прогностичний рівень*, який покликаний визначати перспективи розвитку альтернативної освіти в аналізованих країнах, окреслювати прогноз щодо розвитку альтернативної освіти в Україні, розробити рекомендації щодо використання досвіду країн зарубіжжя у галузі альтернативної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Костенко Н. Досвід контент-аналізу: моделі та практики : монографія / Наталія Костенко, Валерій Іванов. – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
2. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
3. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
4. Павленок П. Краткий словарь по социологии / П. Павленок. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 255 с.
5. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруева. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
6. Чех А. Развитие теоретико-методологических засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / А. О. Чех // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – № 27. – С. 78–82.
7. Щука Г. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Г. П. Щука. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf>.
8. Aikin W. M. The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations / W. M. Aikin. – New York : Harper & Bros, 1942. – 120 p.

9. Appleton M. A free-range childhood: Self regulation at Summerhill School / M. Appleton. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2000. – 189 p.
10. Bürli A. Sonderpädagogik international / A. Bürli // Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. – Luzern : SZH, 1997. – P. 134 – 178.
11. Clarke A. Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67–81.
12. Deci E. Why we do what we do: Understanding self-motivation / E. Deci, R. Flaste. – New York : Penguin Books, 1995. – 145 p.
13. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature / S. Forbes. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2003. – 120 p.
14. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of Its Intellectual Precedents and Nature / S. Forbes. – Unpublished dissertation, University of Oxford, 1999. – 230 p.
15. Forbes S. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature / S. Forbes, R. Martin // Wholistic Education SIG at the American Education Research Association Annual Conference. – San Diego : American Education Research Association Annual Conference, 2004. – 26 p.
16. Fubini A. Improving Planning Education in Europe / Alex Fubini. – Milan FrancoAngeli, 2004. – 469 p.
17. Gray P. Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? / P. Gray, D. Chanoff // American Journal of Education. – 1986. – № 94 (2). – P. 182–213.
18. Greenberg D. Announcing a New School. A Personal Account of the Beginnings of the Sudbury Valley School / Daniel Greenberg. – The Sudbury Valley School, 1973. – 209 p.
19. Gregory T. Making high school work: Lessons from the Open School / T. Gregory. – New York, NY : Teachers College Press, 1993. – 167 p.
20. Gribble D. Real education: Varieties of freedom / D. Gribble. – Bristol, UK : Libertarian Education, 1998. – 210 p.
21. Hannam D. A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools research on self-directed education in England / D. Hannam; Draft report for Prof. Bernard Crick; Ministerial Adviser for Citizenship Education at the Department for Education and Employment (DfEE). – London : England, 2001. – 74 p.
22. Lipsitz L. Introduction to the Systems Approach / Lawrence Lipsitz. – N.Y. : Educational Technology, 1973. – 133 p.
23. Manzon M. Comparative Education: The Construction of a Field / Maria Manzon. – London : Springer, 2011. – 295 p.
24. Mercogliano C. Making it up as we go along: The story of the Albany Free School / C. Mercogliano. – Portsmouth, NH : Heinemann Press, 1998. – 211 p.

25. Moss P. *Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives*. – Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999. – 198 p.
26. Pachocinski R. *Pedagogika Porównawcza / Ryszard Pachocinski*. – Warszawa : ZAK, 2007. – 350 s.
27. Sadofsky M. *Kingdom of childhood: Growing up at Sudbury Valley School / M. Sadofsky, D. Greenberg*. – Framingham, MA : Sudbury Valley School Press, 1994. – 278 p.
28. Scileppi J. *The Contemporary Applications of a Systems Approach to Education: Models for Effective Reform / John A. Scileppi, Leslie Avera*. – NY : University Press of America, 2007. – 450 p.
29. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner, R. M. Ryan, F. Bernieri, K. Holt // *Journal of Personality*. – 1984. – № 52. – P. 233–248.
30. Vansteenkiste M. Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement / M. Vansteenkiste, J. Simons, W. Lens etc // *Child Development*. – 2005. – № 76 (2). – P. 483–501.
31. Williams P. *Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams*. – London : National Children's Bureau, 1994. – 234 p.
32. Wolthuter C. C. *Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach / C. C. Wolthuter* // *Comparative Education Review*. – 1997. – № 2. – P. 159–170.