

Орлов О., Попович І., Волошина О.

# АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХІД



Підручник для  
закладів вищої освіти



ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ

Орлов О., Попович І., Волошина О.

**АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ  
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ  
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ:  
ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХІД**

(для закладів вищої освіти)

Івано-Франківськ  
«НАІР»  
2026

УДК 376:37.014(100)

О-66

*Рекомендовано до друку  
рішенням Вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені  
Миколи Ярмаченка НАПН України, протокол від 30.03.2026 р. № 3.*

Рецензенти:

Бойчук Ю., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Локшина О., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

**Орлов О., Попович І., Волошина, О.**

**О-66** Аналіз системи освіти осіб з ООП: порівняльний підхід : підручник / О. В. Орлов, І. С. Попович, О. Ю. Волошина. Івано-Франківськ : НАІР, 2026. 156 с.

**ISBN 978-617-8768-26-3**

Підручник призначений для здобувачів і викладачів закладів вищої освіти, які досліджують освітні системи для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Видання розкриває основні аспекти аналізу й порівняльного дослідження систем освіти для цієї категорії осіб на міжнародному та національному рівнях.

Підручник охоплює теоретичні основи, методи аналізу, особливості освіти осіб з ООП у різних країнах та в Україні. У підручнику значну увагу надано методам аналізу, зокрема кількісним і якісним методам дослідження, порівняльному аналізу освітніх систем, а також використанню інформаційних технологій у дослідженнях.

Особливістю підручника є розроблена авторами аналітична модель, що охоплює три взаємопов'язані виміри: контекстуальний, структурний і результативний. Ця модель дозволяє глибоко досліджувати освітні системи через різні географічні, геополітичні, культурні, політичні та економічні контексти. У підручнику також розглянуто ключові соціокультурні, політичні й економічні фактори, що впливають на розвиток освітніх систем для осіб з ООП. Крім того, надано конкретні приклади та рекомендації для покращення інклюзивної освіти.

Цей підручник є важливим ресурсом для дослідників, фахівців з освіти та політиків, які займаються вдосконаленням систем освіти для осіб з ООП, а також для всіх, хто прагне глибше зрозуміти міжнародний досвід і національні особливості цієї важливої сфери.

УДК 376:37.014(100)

ISBN 978-617-8768-26-3

© Орлов О., Попович І., Волошина О., 2026 р.  
© ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026 р.

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ I. МЕТОДИ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</b> .....	7
1.1. Поняття, сутність і принципи порівняльних досліджень .....	7
1.2. Основні методи порівняльних досліджень .....	8
1.3. Спеціалізовані порівняльні методи.....	17
1.4. Статистичний аналіз у порівняльних дослідженнях.....	20
Рекомендована література до розділу I .....	24
Тест для самоперевірки до розділу I.....	27
<b>РОЗДІЛ II. БАГАТОВИМІРНИЙ АНАЛІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ ТА ПІДХОДИ</b> .....	33
2.1. Сучасні підходи до дослідження освітніх систем .....	33
2.2. Вибір підходу до порівняльного аналізу .....	44
Рекомендована література до розділу II.....	46
Тест для самоперевірки до розділу II .....	49
<b>РОЗДІЛ III. КОМПЛЕКСНА АНАЛІТИЧНА МОДЕЛЬ ДЛЯ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ</b> .....	55
3.1. Принципи побудови комплексної аналітичної моделі.....	55
3.2. Структура та зміст комплексної аналітичної моделі .....	58
Рекомендована література до розділу III.....	66
Тест для самоперевірки до розділу III .....	67
<b>РОЗДІЛ IV. АЛГОРИТМ ПРОВЕДЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ</b> .....	72
4.1. Визначення об'єкта і предмета порівняльного дослідження, його мети і завдань, ідентифікація конкретних об'єктів для порівняння .....	74

4.2. Вибір теоретико-методологічної основи дослідження .....	76
4.3. Визначення критеріїв і показників для аналізу та порівняння..	77
4.4. Збір та систематизація інформації .....	80
4.5. Первинна обробка даних.....	85
4.6. Аналіз даних.....	87
4.7. Узагальнення результатів, формулювання висновків і рекомендацій.....	91
Рекомендована література до розділу IV .....	93
Тест для самоперевірки до розділу IV .....	96

## **РОЗДІЛ V. ПРАКТИКА АНАЛІЗУ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....**

102

5.1. Об'єкт, предмет, мета дослідження та вибір кейсів для порівняння .....	103
5.2. Теоретико-методологічна рамка дослідження, критерії та показники для порівняння і джерела даних .....	104
5.3. Аналіз та формулювання висновків.....	107
5.4. Підсумки.....	110
Рекомендована література до розділу V.....	113
Тест для самоперевірки до розділу V .....	114

## **ДОДАТКИ .....**

117

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....**

148

# ВСТУП

Сучасні освітні системи швидко змінюються під впливом глобальних, політичних і соціально-економічних процесів. Для їх осмислення та якісного реформування потрібні інструменти, що дозволяють бачити освіту в ширшому контексті, розуміти закономірності розвитку освітніх систем, виявляти причини подібностей і відмінностей, формулювати пропозиції щодо розвитку освіти. Саме тому потреба в доступному, системно побудованому підручнику з методології порівняльних досліджень є сьогодні особливо актуальною як для студентів, так і для дослідників та аналітиків у сфері освіти.

Підручник побудований так, щоб поступово провести читача від базових понять до практичного застосування методів порівняльного аналізу. Кожен розділ має однакову структуру: спочатку викладено навчальний матеріал, далі подано перелік літератури, а наприкінці – тест для самоперевірки й закріплення пройденого матеріалу.

Перший розділ підручника знайомить читача з основними методами порівняльних досліджень і принципами, на яких ґрунтується порівняльний підхід. У другому розділі представлено сучасні моделі та концептуальні рамки, які використовуються для аналізу освітніх систем, включно з критичними, культурними й системними підходами. Третій розділ присвячено авторській комплексній аналітичній моделі, яку можна застосовувати для структурованого аналізу освітніх систем. У четвертому розділі запропоновано покроковий алгоритм проведення порівняльного аналізу. П'ятий розділ присвячено критичному розбору конкретного порівняльного дослідження, що дає змогу побачити, як методологія працює в реальних умовах.

Підручник покликаний допомогти читачам оволодіти методологією порівняльних досліджень. Він не пропонує універсальних рецептів, натомість дає структуровану основу, на якій

здобувачі та дослідники можуть будувати власні дослідницькі проекти, розуміючи можливості й обмеження різних підходів. Такий формат спрямований на розвиток самостійності, критичного мислення та здатності до ґрунтовного аналізу сучасних освітніх процесів.

# РОЗДІЛ І

## МЕТОДИ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

### 1.1. Поняття, сутність і принципи порівняльних досліджень

**Методи порівняльних досліджень** – це способи, шляхи і засоби наукового пізнання, за допомогою яких описують, аналізують, розкривають, вивчають, систематизують, пояснюють, демонструють, досліджують предмет у галузі порівняльної науки.

Важливо, щоб порівняльне дослідження було побудоване з використанням релевантних методів і верифікованої системи принципів. Верифікована система принципів порівняльного дослідження відображає систему принципів, які перевірені на істинність, релевантні, забезпечують надійність та відповідність заданим вимогам. Основні принципи порівняльних досліджень: систематичне порівняння, визначення критеріїв порівняння, вивчення контексту й забезпечення об'єктивності.

**Систематичне порівняння** передбачає систематичне й ретельне проведення дослідження з метою уникнення суб'єктивності та забезпечення об'єктивності результатів.

**Визначення критеріїв порівняння** передбачає обов'язкове виокремлення ключових критеріїв, за якими порівнюють об'єкти дослідження.

**Вивчення контексту** має на меті врахування соціального, культурного, економічного та інших контекстів досліджуваних об'єктів.

**Забезпечення об'єктивності** зобов'язує уникати будь-яких суб'єктивних суджень, щоб забезпечити об'єктивність результатів дослідження.

Методи порівняльних досліджень також відомі як **компаративні методи**, а галузь порівняльної науки – як компаративістика (від лат. *comparativus* – “порівняльний”). Незмінними залишаються зміст і мета компаративних методів дослідження, які використовують для

вивчення об'єктів, явищ або процесів шляхом їх порівняння з іншими подібними об'єктами. Метою компаративних методів є з'ясування спільних рис, відмінностей, закономірностей і тенденції розвитку.

**Компаративістика** – це наукова галузь, що вивчає та порівнює різні системи, концепції, технології, феномени з метою виявлення спільних рис, відмінностей, взаємозв'язків та динаміки їхнього розвитку. Зазвичай компаративістику називають порівняльною наукою або наукою порівняльних досліджень. Узагальнимо, що компаративістика в широкому розумінні є науковим методом і галуззю досліджень, метою якої є вивчення подібностей і відмінностей між різними об'єктами або явищами для з'ясування закономірностей та пояснення складних процесів. Хоч порівняльні дослідження відносять до окремої науки, але традиційно вважають, що вони радше уособлюють підхід до вивчення окремих об'єктів і явищ науки.

**Порівняльний підхід** активно використовують у різних дисциплінах, як-от психологія, педагогіка, соціологія, політологія та ін. Для реалізації порівняльного підходу застосовують теоретичні, емпіричні і спеціалізовані методи, що дозволяють виявити подібності та відмінності між об'єктами дослідження. Усі методи, які використовують у практиці порівняння, умовно можна диференціювати на три групи: основні, допоміжні та статистичного аналізу.

## **1.2. Основні методи порівняльних досліджень**

Традиційно методи, які найчастіше використовують у практиці порівняння, вважають основними. До основних методів відносять аналіз випадків, порівняльний аналіз, вивчення груп та аналіз змісту.

**Аналіз випадків** (від англ. case study – “тематичне дослідження”) – це метод дослідження окремих випадків для релевантного вивчення їхніх змістових особливостей. Аналіз випадків вважають ключовим методом порівняльних досліджень, де його використовують для вивчення й зіставлення різних об'єктів, явищ або ситуацій з метою виявлення загальних закономірностей, розбіжностей та потенційних причинно-наслідкових зв'язків. Цей метод дозволяє дослідникам

глибше зрозуміти предмет дослідження з огляду на конкретні випадки та уникнути обмежень статистичного аналізування великого масиву емпіричних даних і ретроспективного аналізування теоретичних даних. Аналізування окремих випадків має суттєву перевагу над іншими теоретичними і практичними методами. Оскільки під час аналізування великого масиву теоретичних чи емпіричних даних дослідник може оминати увагою важливі деталі. Водночас аналіз окремого випадку дозволяє йому сфокусувати увагу на предметі дослідження й запобігає виходу за межі його вивчення. Аналізування випадків може бути використане для інтерпретації, перевірки та створення гіпотез (Hunt et al., 2025).

Дослідник Ю. Сурмін (2015) аналіз випадків (case study, кейс-метод, метод аналізу ситуацій) розглядає як одну з інтерактивних методик. На інтерактивний характер цього методу також звертали увагу дослідники Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країн (Yin, 2014). У світовій практиці методу аналізу випадків у вирішенні сучасних проблем навчання відводять важливе місце. Уперше цей метод застосовано у 1910 р. під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі. В Україні аналіз випадків отримав поширення тільки у другій половині 90-х років ХХ сторіччя. Метод аналізу випадків зберіг за собою функцію прискореного пізнавального розвитку або функцію пізнавальної акселерації. Освітні системи, що мали у своєму арсеналі цей метод, зафіксували прискорення темпів розумового розвитку дітей і підлітків порівняно з попередніми поколіннями. Це явище проявлялося в ранньому опануванні мовленнєвих компетенцій, навичок логічного мислення та розвитку інших когнітивних функцій. Загалом численні різновиди методу аналізу випадків побудовані на концепції розвитку розумових здібностей (Степанов, Фіцула, 2012; Vlynova et al., 2022).

Особливої увагу потребує відбір і оформлення конкретних випадків, проблемних ситуацій, історій. Вони отримали назву “кейсів” і є базовим матеріалом для спільного аналізування, обговорення або ухвалення рішень із певного розділу навчальної дисципліни. Під час реалізації аналізу випадків актуалізуються всі види мислення: наочно-

дійове, наочно-образне, абстрактне, практичне (проблемно-пошукове), теоретичне, репродуктивне (відтворювальне) та творче (продуктивне); систематизується певний комплекс знань у контексті проблемної ситуації; ефективно поєднується освітня, аналітична й виховна діяльність, що є ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти. Безумовно, проблемно-пошуковий характер кейс-методу є превалюючим. Він ґрунтується на аналізуванні конкретних ситуацій (кейсів) із проблемними питаннями, що вимагають від осіб, які його використовують, самостійного пошуку рішень і достатнього рівня сформованого критичного мислення. Зміст завдань спрямований на розгляд різних точок зору, дискусивне обговорення ймовірних варіантів вирішення проблемної ситуації та ухвалення обґрунтованих рішень, що стимулює активну участь і розвиток аналітичних навичок. Проблема ситуація в аналізі випадків є ключовою. Вихідними положеннями методу аналізу випадків є: пошук інформації, критичне мислення, активна участь, розвиток компетенцій розв'язання проблеми і проблема ситуація.

Розробка методу аналізу випадків (кейс-методу) залежить від типу конкретної ситуації. Дослідники виокремлюють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс (Сурмін, 2015). Під час порівняльних досліджень метод аналізу кейсу дозволяє: актуалізувати теоретичний матеріал для аналізування практичних проблем; оцінити дослідницьку ситуацію; розробити багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; ухвалювати рішення в умовах невизначеності; всебічно аналізувати ситуації, прогнозувати способи розвитку; спрямувати конструктивний всебічний погляд на дослідницькі ситуації.

Організація порівняльних досліджень із використанням методів аналізу випадків об'єднує два етапи: перший – теоретичний – завчасна індивідуальна підготовка з окресленої проблематики; другий – практичний – групова реалізація розв'язання проблемних ситуацій із можливістю роботи у фокус-групах чи групах мозкового штурму. Для ефективного використання методу аналізу випадків необхідно забезпечити спеціальні умови: дослідницька проблема має носити

пізнавальний характер; завчасна підготовка низки логічних запитань з метою пошуку істини; на етапі генерування ідей – створення атмосфери творчої активності, що виключає будь-яку критику; таймінг для ухвалення способів розв'язання проблеми; рекомендована спеціальна підготовка учасників (дослідників) для ефективного використання методу.

**Порівняльний аналіз** (англ. comparative analysis) – теоретичний метод, що дозволяє встановити паралелі між об'єктами дослідження, виявити подібності та відмінності. Метод порівняльного аналізу спрямований на пошук і виявлення змістових характеристик теоретичних, емпіричних, статистичних даних окремих об'єктів і явищ. Цей метод забезпечує пошук переваг та недоліків, що можуть проявлятися під впливом чинників. Метод порівняльного аналізу використовують як елемент пізнання предметної сфери дослідження, виокремлення класифікацій, типологій, установлення суттєвих зв'язків, створення дослідницької стратегії.

Основу порівняльного аналізу складає методологія порівняння, що є сукупністю способів, прийомів та засобів з'ясування подібностей і відмінностей для істинного розуміння характеристик зв'язків та особливостей.

Вихідними положеннями методу порівняльного аналізу є: визначення критеріїв порівняння; збір первинних даних; порівняння об'єктів; інтерпретація результатів; дослідницький характер; прикладна складова застосування; з'ясування достовірних переваг у змістових параметрах, виражених в емпіричних даних.

Особливість методу порівняльного аналізу полягає в тому, що на основі з'ясованих подібностей одного з елементів порівняння предмету дослідження роблять достатньо обґрунтований висновок. Далі відомі дані одного з елементів порівняння використовують для вивчення інших елементів. З'ясовані в процесі порівняльного аналізування відмінності в елементах порівняння вказують на їхню специфіку і, можливо, унікальність та самобутність. Варто підкреслити, що метод порівняльного аналізу базується на загальнонауковому методі – аналогії.

**Аналогія** (давньогрецьк. “ἀναλογία” (analogiA. – “відповідність”, “пропорція”) в компаративних дослідженнях є встановленням подібності між об’єктами за одними ознаками з подальшим припущенням про їх подібність за іншими ознаками. Поряд з аналогією в порівняльному аналізі використовують інші загальнонаукові методи: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію і моделювання.

Ключовими поняттями порівняльного аналізу є: “порівняння”, “схожість”, “відмінність”, “об’єкт порівняння”, “суб’єкт, що здійснює порівняльний аналіз”, “цілісність”, “соціальна однорідність”, “соціальна неоднорідність” досліджуваних явищ і процесів, “метод порівняння” та ін. Особливість застосування методу порівняльного аналізу полягає не тільки в отриманні нової інформації про властивості порівнюваних явищ і процесів, а й про їхні прямі й обернені зв’язки та, можливо, про загальні тенденції їх функціонування та розвитку (Кобильник, 2024). Дослідники M. Dogan, D. Pelass (1994) зазначають, що почасти порівняння, викликане пошуком інформації, стає одночасно ключем до пізнання, що робить його одним із найбільш плідних напрямків мислення.

Порівняльний аналіз освітніх систем, технологій, різних явищ і процесів сприяє глибшому пізнанню їхніх схожих і відмінних властивостей, тенденцій розвитку. Це у свою чергу сприяє ефективній імплементації іноземного досвіду у вітчизняну практику з урахуванням національних особливостей. Особливе місце в реалізації порівняння посідає механізм порівняльного аналізу.

**Механізм порівняльного аналізу** дозволяє порівнювати певні показники, процеси або стратегії з еталонними, щоб з’ясувати недоліки чи мало розвинуті складові та визначити шляхи вдосконалення. Механізм операціоналізує вивчення найкращих практик, їх адаптацію та впровадження в організації з метою підвищення її ефективності та конкурентоспроможності. Однією з процедур, що забезпечує реалізацію механізму порівняльного аналізу, є сегментація.

**Сегментація** – розподіл цілого на сегменти і виокремлення тих частин, які стануть об’єктом і предметом порівняльного аналізу. Наприклад, у обох порівнюваних освітніх системах виокремлюють об’єкт порівняння. Сегментація полягатиме у виокремленні складових чи елементів порівняння. Вагоме значення має виокремлення схожості й окреслення цілісності досліджуваного об’єкту. За допомогою сегментації доцільно вивчати не лише структурні властивості предмету дослідження, але й особливості його функціонування в межах цілого. Варто пам’ятати, що під час вивчення функціональних зв’язків будь-якого явища, гіпотетичної моделі в межах цілого, у тому числі відповідної освітньої чи соціальної системи або ж усього суспільства, можна отримати достовірні знання про роль, місце і функції у вибраному контексті.

Порівняльний аналіз зв’язаний з іншими загальнонауковими методами, що мають значення на етапі обробки отриманих даних. Ключовою постає систематизація та наукове тлумачення, які поєднують одночасно аналізування й синтезування, пошук емпіричних доказів і формулювання дефініцій. Обґрунтованість з’ясованих у порівняльному аналізі схожості й відмінності є підставою для формулювання корисних практичних висновків. У прогнозуванні досліджуваних процесів метод порівняльного аналізу відіграє істотну роль. Найпростішим способом прогнозування є пряме зіставлення виокремлених даних про досліджувані об’єкти, явища, процеси в різних країнах, регіонах, культурах, системах. Інший спосіб прогнозування на основі порівняльного аналізу – екстраполяція (поширення) отриманих даних на майбутнє на основі верифікації низки гіпотез.

Дослідники М. Dogan, D. Pelass (1994) у контексті вивчення порівняльного аналізу виокремили ймовірні різновиди його застосування: 1) метод окремого випадку (case-study) – вивчення ідеального варіанту й відповідно до нього дослідження об’єкту, предмету, явища; 2) бінарне аналізування – порівняння двох систем, під час якого можуть мати місце прямий та непрямий типи. Під час непрямого вивчення одну систему досліджують крізь призму іншої; 3)

під час порівняння схожих систем чи явищ зазвичай досліджують їхні відмінності; 4) під час порівняння контрастних систем чи явищ досліджують спільні риси.

**Вивчення груп** – теоретичний метод, за допомогою якого порівнюють властивості та поведінку різних груп людей, організацій або інших об’єктів. Вивчення груп у порівняльних дослідженнях передбачає аналіз подібностей і відмінностей між різними групами, щоб виявити закономірності, тенденції та причинно-наслідкові зв’язки. Це може стосуватися різних сфер, де дослідники порівнюють групи за окремими характеристиками, щоб зрозуміти вплив цих характеристик на певні результати. Метод вивчення груп у порівняльних дослідженнях може мати засоби та інструменти: причинно-наслідкові порівняльні дослідження, соціометрію, експектометрію, порівняльне аналізування, спостереження, експериментальні дослідження з використанням контрольних груп (Porovych et al., 2022b; Porovych et al., 2022e; Prokhorenko et al., 2023).

**Причинно-наслідкові порівняльні дослідження** передбачають порівняння груп, що вже відрізняються за певною ознакою (незалежна змінна), щоб вивчити вплив цієї ознаки на іншу (залежну змінну). Наприклад, порівняння успішності учнів із різних соціально-економічних груп.

**Соціометрія** – метод вивчення міжособистісних відносин у групі, що допомагає зрозуміти структуру групи, лідерство, популярність та інші аспекти взаємодії між членами групи.

**Еспектометрія** (лат. *expecto* – “чекаю”; грец. *μέτροω* – “вимірюю”) – методика, створена на базі соціометрії, що належить до методик соціометричного типу (Попович, 2008). Еспектометричний метод дозволяє не лише визначити кількісні показники й побудувати графічну структуру міжособистісних взаємин в малій групі з огляду на кількість і зміст взаємних виборів її членів за певним соціометричним критерієм, але й відобразити очікувану структуру міжособистісних взаємин. Очікувана структура міжособистісних взаємин якісніше відображає динаміку групового життя, дозволяє здійснити унікальний тип порівняння – реальний і прогнозований перебіги подій малої

групи. Поєднання експектометрії з соціометрією дозволяє визначати реальний зміст міжособистісної взаємодії, а також здійснювати прогнози – конструювати сценарії ймовірного перебігу подій у малих групах (Попович, 2017).

**Порівняльний аналіз** доцільно використовувати з метою зіставлення й виявлення подібностей та відмінностей між групами, взявши за основу визначені показники, характеристики або тенденції, як продемонстровано у низці досліджень (Крупник, 2020; Прохоренко, Костенко, 2020; Porovych et al., 2022d).

**Метод спостереження** є ефективним способом збору даних про групи у просторі вивчення, без втручання дослідника.

Експериментальні дослідження з контрольними групами передбачають порівняння груп після цілеспрямованого впливу дослідника на одну з груп (експериментальну), тоді як інша група (контрольна) залишається незмінною. Контрольна група в методі вивчення груп є обов'язковою, оскільки з нею завжди здійснюють порівняння.

Для організації дослідження за методом вивчення груп важливо чітко визначити критерії, за якими групи будуть порівнювати. Це може бути стать, вік, соціально-економічний статус, рівень освіти, регіон проживання тощо. Далі, залежно від мети дослідження, обирають відповідні методи аналізу даних, як-от статистичні тести, соціометричні вимірювання, порівняльний аналіз тощо. Важливо правильно інтерпретувати результати порівняльного дослідження, враховуючи можливі обмеження методів і вплив інших факторів на результати. У деяких випадках, особливо при вивченні соціальних груп, важливо дотримуватися етичних норм та отримувати згоду учасників на дослідження. Порівняльне вивчення груп є важливим інструментом для розуміння складних соціальних, економічних та інших явищ, що дозволяє виявити закономірності, які можуть бути корисними для розробки політик, програм, а також інших заходів, спрямованих на покращення життя людей (Бобровицька міська рада, 2021).

**Аналіз змісту** – теоретичний метод дослідження змісту документів, текстів, відео або інших матеріалів, спрямований на порівняння їхніх основних ідей, тем та точок зору. Метод аналізу змісту в порівняльних дослідженнях передбачає вивчення подібностей і відмінностей між різними об'єктами, явищами або групами. Зазвичай метод аналізу змісту застосовують для отримання глибокого розуміння досліджуваних предметів. Основні етапи аналізу змісту порівняльних досліджень: 1) визначення об'єкту та предмету порівняння (на цьому етапі дослідник формулює науково-категорійний апарат дослідження, окреслює елементи порівняння, фіксує конкретні аспекти, що становлять дослідницький інтерес); 2) збір даних, що характеризують об'єкти порівняння (це можуть бути статистичні дані, оброблені протоколи емпіричних спостережень, документи, інтерв'ю); 3) визначення критеріїв порівняння (відбір конкретних критеріїв, за якими буде здійснено порівняння, наприклад, наявність системи інклюзивної освіти, методики особистісно-орієнтованого навчання, соціальний статус, мовні особливості регіонів порівняння); 4) дизайн і технологія порівняння (зіставлення дослідницьких даних за обраними критеріями, встановлення подібностей і відмінностей); 5) інтерпретація результатів – аналізування отриманих даних із метою з'ясування закономірностей, тенденцій, причин та наслідків; 6) формулювання висновків – визначення основних результатів порівняльного аналізу, що відповідають поставленим завданням, обґрунтування їх значення та можливі наслідки. Метод аналізу змісту також відомий як контент-аналіз. Важливим етапом контент-аналізу є створення кодувальної матриці й виокремлення одиниць аналізу. Одиниці аналізу – це конкретні елементи, на які розбивають тексти для підрахунку та порівняння. Це можуть бути слова, речення, абзаци, теми, зображення. Контент-аналіз є ефективним методом, за допомогою якого дослідники здійснюють типізацію досліджуваних явищ (Попович, 2017; Popovych et al., 2022d).

Важливі аспекти порівняння аналізу змісту – об'єктивність, релевантність і комплексність. Для забезпечення об'єктивності

необхідно уникати суб'єктивних оцінок та упереджених умовиводів під час аналізу змісту. Сутність релевантності під час аналізу змісту полягає в тому, що порівнювані об'єкти повинні бути достатньо схожими, щоб їх порівняння мало сенс. Комплексність полягає у врахуванні різних чинників і контексту, що впливають на об'єкти дослідження. Метод аналізу змісту є потужним інструментом для пізнання та розуміння довколишніх систем, об'єктів, явищ, що дозволяє встановити закономірності, зробити висновки й ухвалити обґрунтовані рішення.

### **1.3. Спеціалізовані порівняльні методи**

Методи, використовувані в порівняльних дослідженнях і наділені високою залежністю від особливостей застосування, отримали назву спеціалізованих порівняльних методів.

**Спеціалізовані порівняльні методи** – це група методів, які використовують для вивчення подібностей і відмінностей між об'єктами, процесами або явищами, але з урахуванням специфіки певної галузі знань або предметної сфери. Зазвичай вони поєднують як загальнонаукові, так і спеціальні прийоми та інструменти. До спеціалізованих методів порівняльних досліджень віднесено: крос-національне (крос-культурне) дослідження, крос-регіональне дослідження, глобальне порівняння і крос-темпоральне порівняння.

**Крос-національні дослідження** (англ. cross-national research) – це дослідження, у яких порівнюють різні країни, їхні культури й суспільства, щоб виявити закономірності, відмінності та впливи різних чинників на досліджувані явища. Такі дослідження допомагають зрозуміти, як культурні, економічні, політичні та інші чинники впливають на поведінку людей і розвиток суспільства. Метою крос-національних досліджень є вивчення та порівняння різних аспектів поведінки, переконань, цінностей і соціальних практик у різних культурах. Це дозволяє виявити спільні риси та відмінності між освітніми системами, педагогічними технологіями і психологічними практиками, а також зрозуміти, як зазначений зміст освітніх систем

впливає на людську поведінку та мислення (Волошина та ін., 2025; Shevchenko et al., 2020).

**Крос-регіональні дослідження** (англ. cross-regional research) – це дослідження, спрямовані на порівняльний аналіз і вивчення різних регіонів. Вони вивчають спільні й відмінні риси в розвитку, функціонуванні та структурі певних процесів, явищ або тенденцій у різних регіонах. Мета таких досліджень – зрозуміти, як регіональні особливості впливають на ці процеси та як можна їх ефективно порівнювати й аналізувати.

**Глобальне порівняння** – зіставлення, засноване на великому масиві емпіричних даних і статистичному типі аналізу. Особливістю глобальних досліджень є те, що в якості одиниці аналізу тут виступає ареал усієї системи, її основні характеристики. Широкі можливості проводити глобальні дослідження з'явилася в 60-ті роки ХХ сторіччя у зв'язку з розвитком порівняльної статистики. У наш час значний масив оцифрованих матеріалів більшості країн і розвиток комп'ютерних програм зробили метод глобального порівняння важливим інструментом впливу. Глобальні порівняльні дослідження, що супроводжуються інфографікою, набувають значної актуальності. Геополітичні впливи, суспільні трансформації привертають увагу до глобального контексту всіх суспільних сфер (Орлов та ін., 2025).

Переваги методу глобального порівняння – можливість отримати більш повне уявлення про об'єкти порівняння; виявлення прихованих закономірностей і взаємозв'язків між об'єктами; обґрунтоване ухвалення рішень та розробка ефективних стратегій. До недоліків методу глобального порівняння віднесено: великий обсяг інформації та складні аналітичні процедури; висока міра суб'єктивності, якщо оцінка загального враження залежить від особистісних уподобань дослідника; цей метод не завжди дозволяє чітко визначити причини відмінностей між об'єктами.

**Крос-темпоральні порівняння** – це метод дослідження, що передбачає порівняння соціальних, культурних або інших явищ за часовими хронотопами. Цей метод дозволяє вивчати зміни, тенденції та закономірності розвитку, а також вплив часу на певні процеси або

характеристики об'єктів дослідження. Час у порівняльних дослідженнях відіграє функцію оперативної змінної. Часову складову включають у дослідження, щоб подолати статичний характер порівняння, тому крос-темпоральні порівняння ще називають динамічним порівняльним аналізом. Дослідник N. Smelser (1973) вважав динамічний порівняльний аналіз більш складним, ніж статичний, оскільки змінну часу наділяли функцією зв'язку між залежними й незалежними змінними (Smelser, 1973). Іноді таку функцію називають медіаційною або посередницькою. Відомо, що роль посередницької функції можуть виконувати інші змінні, не тільки змінна часу. У крос-темпоральних порівняннях, якщо дослідник просто бере дві точки розвитку будь-якого явища в часі і їх порівнює, то це ще не є динамічним порівнянням. Порівняння набуває якості динамічності, коли дослідник розглядає динаміку зміни якого-небудь явища в той чи інший проміжок часу (Smelser, 1973).

Основними аспектами крос-темпоральних порівняльних досліджень є: порівняння в часі, динамічний характер, з'ясування тенденцій і вплив часу. Включення часового виміру є основною відмінністю крос-темпоральних досліджень від звичайних порівняльних досліджень. Це дозволяє вивчати не лише відмінності між об'єктами, а й динаміку відмінностей із плином часу. Такі дослідження враховують динамічний характер порівнюваних явищ, на відміну від статичного порівняння, що фіксує тільки стан у певну мить часу. Це дозволяє виявити, як зміни в часі впливають на досліджувані явища. Крос-темпоральний аналіз уможливорює з'ясування тенденцій розвитку, висхідних або низхідних змін, зростання або спадання, а також змін у структурі та функціонуванні порівнюваних об'єктів. Такі дослідження допомагають зрозуміти, як певні чинники та події в минулому впливають на сучасний стан речей, а також як поточні процеси можуть впливати на конструювання цих процесів. Якщо здійснювати порівняння в межах однієї й тієї ж країни, регіону, локації в різний проміжок часу (історичний вимір), то таке порівняння є асинхронним крос-темпоральним порівнянням.

## 1.4. Статистичний аналіз у порівняльних дослідженнях

**Статистичний аналіз** як метод порівняння використовують через статистичні операції зіставлення із застосуванням статистичних коефіцієнтів для встановлення достовірних відмінностей у порівнюваних емпіричних даних, виявлення тенденцій та оцінки причинно-наслідкових зв'язків.

Статистичний аналіз у порівняльних дослідженнях передбачає використання низки статистичних методів для виявлення й інтерпретації подібностей та відмінностей між порівнюваними групами, об'єктами або явищами. Мета статистичного аналізу – встановити статистично достовірні закономірності та з'ясувати чинники, що впливають на досліджувані об'єкти (Телейко, Чорней, 2007).

Етапи статистичного аналізу в порівняльних дослідженнях: 1) формування вибірок та збір даних; 2) вибір статистичних методів; 3) опис даних; 4) статистичний висновок; 5) інтерпретація результатів порівняльного дослідження. Формування вибірок (вибіркових сукупностей) і збір даних передбачає визначення груп для порівняння та збір відповідних даних для кожної групи. На етапі вибору статистичних методів доцільно визначитися з релевантними методами порівняння, що залежать від типу даних (наприклад, t-критерій Стьюдента для порівняння середніх,  $\chi^2$  (хі-квадрат) для порівняння частот). На етапі опису даних, з метою відтворюваності емпіричного дослідження, доцільно застосовувати описові частотні характеристики. Використання кожного виміру описової статистики має бути доцільним і обґрунтованим. Традиційно використовують середнє значення (M) і стандартне відхилення (SD). Медіана (Me) обов'язково використовують, коли стратегією і дизайном дослідження передбачено порівняння груп із високою і низькою вираженістю параметрів. Переваги використання медіани полягають у стійкості до викидів і простоті обчислень. Медіана менш чутлива до екстремальних значень (викидів), ніж середнє значення (M). Визначення і розподіл за медіаною є відносно простим, особливо для невеликих наборів даних. До недоліків віднесено те, що медіана не враховує всі значення

в наборі даних, лише ті, які знаходяться посередині. У випадках, коли розподіл даних є симетричним, середнє значення ( $M$ ) може бути більш інформативним, ніж медіана ( $Me$ ) (Porovych et al., 2023a; Porovych et al., 2023b).

На етапі статистичного висновку роблять підсумок про застосування обраних методів для перевірки гіпотез і з'ясування статистичної достовірності відмінностей між групами. На завершальному етапі здійснюють інтерпретацію результатів. Дослідник тлумачить статистичні результати в контексті досліджуваної проблеми та сформульованих практичних висновків.

У статистичному аналізі порівняльних досліджень використовують низку статистичних методів. Розглянемо статистичні методи, які найчастіше використовують у порівняльних дослідженнях.

**t-критерій Стьюдента (t-test)** – це статистичний метод, який використовують для порівняння середніх значень двох вибірок або порівняння середнього значення однієї вибірки з певним заданим значенням. Він заснований на розподілі Стьюдента, що є модифікацією нормального розподілу та враховує малий розмір вибірки.

**U-критерій Манна-Вітні** – це непараметричний статистичний тест, який використовують для порівняння двох незалежних вибірок, щоб визначити, чи мають вони статистично достовірні відмінності за рівнем певної ознаки, вимірюваної кількісно або якісно. Він особливо корисний, коли не виконуються умови для застосування параметричних тестів, як-от t-критерій Стьюдента, наприклад, коли відсутній закон нормального розподілу даних, або коли дисперсії вибірок не рівні.

**Метод ANOVA (дисперсійний аналіз)** – це статистичний метод, який використовують для порівняння середніх значень двох чи більше груп. Він дозволяє визначити, чи існують статистично значущі відмінності між середніми значеннями, аналізуючи дисперсію всередині та між групами (Максименко, Носенко, 2008; Савченко, 2012).

**Кореляційний аналіз** у порівняльних дослідженнях використовують для встановлення зв'язків між двома або більше змінними. Він дозволяє визначити наявність достовірного зв'язку між цими змінними, наскільки тісно вони пов'язані і, що важливо, характер зв'язку – прямий або обернений. Це важливий інструмент для розуміння та порівняння різних даних, особливо у випадках, коли проведення експериментів неможливе або недоцільне. Кореляційний аналіз у порівняльних дослідженнях застосовують для: порівняння груп; виявлення предикторів і вивчення складних явищ (Vlynova et al., 2022; Porovuch et al., 2022a). У порівнянні груп кореляційний аналіз застосовують для зіставлення зв'язків між змінними в різних групах. Під час виявлення предикторів кореляційний зв'язок допомагає визначити, які змінні можуть бути використані для прогнозування інших змінних. В організації порівняльних досліджень, де необхідно вивчити складні явища, кореляційний аналіз дозволяє з'ясувати залежності між багатьма змінними, що часто неможливо зробити за допомогою експериментів.

Досліднику важливо пам'ятати, що кореляційне дослідження не дозволяє з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. Якщо дві змінні корелюють, це не обов'язково означає, що одна з них впливає на іншу. Можливо, існує третя змінна, яка впливає на обидві. Тільки наявність кількісних даних, визначених номінальною шкалою, уможлиблює проведення кореляційного аналізу. Якщо емпіричні дані мають нормальний закон розподілу, то використовують критерій Пірсона ( $R$ ), за відсутності нормального закону розподілу – критерій Спірмена ( $r_s$ ). Кореляційний аналіз є важливим інструментом для порівняльних досліджень, що дозволяє виявляти зв'язки між змінними та робити висновки про їхню взаємодію.

**Регресійний аналіз** – це статистичний метод, який широко використовують у порівняльних дослідженнях з метою з'ясування зв'язків між змінними та встановлення оцінки їх впливу одна на одну. Він допомагає зафіксувати, як зміни в одній або кількох незалежних змінних (предикторах) пов'язані зі змінами в залежній змінній (критеріальній змінній).

Регресійний аналіз у порівняльних дослідженнях застосовують для: порівняння груп; виявлення прихованих зв'язків; контролю за впливом сторонніх чинників; побудови моделей прогнозування (Галян, Галян, 2023; Горбунова, 2007). У порівнянні груп регресійний аналіз дозволяє порівнювати вплив різних чинників на різні групи об'єктів дослідження. За допомогою регресійного аналізу можна встановити приховані зв'язки між змінними, які не очевидні при простому порівнянні. Регресійний аналіз дозволяє контролювати вплив сторонніх чинників на залежну змінну, що робить результати більш точними та надійними. На основі регресійного аналізу можна побудувати моделі прогнозування, що дозволяють передбачати значення залежної змінної на основі значень незалежних змінних.

Досліднику важливо пам'ятати, що регресійний аналіз вимагає певних припущень щодо даних, і його застосування повинно бути обґрунтованим. Важливо переконатися, що дані відповідають цим припущенням, щоб результати були достовірними.

**Критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат)** у порівняльних дослідженнях використовують для аналізу взаємозв'язків між категоріальними змінними та для перевірки статистичних гіпотез. Він дозволяє визначити, чи існує достовірна різниця між даними спостереження та очікуваними даними (за умови відсутності зв'язку між змінними). До категорійних змінних належать змінні, що становлять собою категорії або групи. Спостережувані дані – фактичні результати, отримані в порівняльному дослідженні. Очікувані дані – результати, які очікуються, якщо між змінними немає зв'язку. Параметр р-значення – ймовірність отримання результатів, подібних до спостережуваних або більш екстремальних, за умови, що нульова гіпотеза правильна. Визначення р-значення здійснюють за допомогою таблиці розподілу хі-квадрат або визначають за допомогою статистичного програмного забезпечення. Найбільш поширеним програмним застосунком є версії SPSS.

**SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)** – це потужний інструмент для статистичного аналізу, який широко використовують у порівняльних дослідженнях, особливо в соціальних та поведінкових

науках. Він дозволяє дослідникам проводити різні види статистичного аналізу для порівняння груп, встановлення зв'язків між змінними та перевірки гіпотез.

**R (The R Project for Statistical Computing)** – це середовище програмування та статистичний пакет з відкритим кодом, спеціально створений для обробки, аналізу й візуалізації даних. У порівняльних дослідженнях освіти R широко застосовують для реалізації складних статистичних моделей, обчислення кореляцій і регресій, побудови графіків, аналізу часових рядів, а також для автоматизації аналітичних процедур і реплікації результатів. Завдяки своїй відкритості, гнучкості й великій кількості спеціалізованих бібліотек, R надає дослідникам можливість поєднувати кількісні та якісні методи аналізу в межах єдиного інтегрованого середовища.

### Рекомендована література до розділу I

- Волошина О., Орлов О., Гончарук А., Попович І. Компаративне дослідження управління в умовах інклюзії: досвід України та Німеччини. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. Вип. 1(26). С. 29–46. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.274>
- Галян І. М., Галян О. І. Експериментальна психологія: підруч. Львів: СПОЛОМ, 2023. 360 с.
- Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях. К.: Професіонал, 2007. 208 с.
- Кобильник В. Порівняльний аналіз у дослідженні інституційних реформ: можливості та обмеження. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2024. Вип. 27(3). С. 105–110. URL: <https://doi.org/10.15421/172457>
- Крупник Г. А. Порівняння особливостей взаємин дітей з батьками у підгрупах за порядком народження у сімейній ієрархії. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 3. С. 97–108. URL: <https://doi.org/10.32999/663-970X/2020-3-7>
- Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія: підруч. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
- Орлов О., Прохоренко Л., Попович І., Волошина О. Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Вип. 118(2). С. 87–108. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
- Попович І. С. Визначення типів соціальних очікувань методом кластерного аналізу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія:

- психологічні науки: зб. наук. праць ХДУ*. Херсон: ВД “Гельветика”, 2017. Вип. 1. Т. II. С. 160–166.
- Попович І. С. Експектометрія – методика дослідження соціально-психологічних очікувань. *Наукові записки*. 2008. Вип. 36. С. 275–284.
- Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: монографія. Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
- Бобровицька міська рада. (2021, 9 листопада). Порівняльний аналіз моделей державно-громадського управління середньою освітою в США та Україні. <https://bobrovyska-gromada.gov.ua/news/1636460895/>
- Прохоренко Л. І., Костенко Т. М. Дослідження психолого-педагогічної типологізації затримки психічного розвитку школярів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 4. С. 111–131. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7>
- Савченко О. В. Експериментальна психологія: методичні рекомендації щодо проведення практичних робіт. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. 212 с.
- Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 528 с.
- Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu\\_2015\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5)
- Телейко А. Б., Чорней Р. К. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 424 с.
- Vlynova O., Popovych I., Hulias I., Radul S., Borozentseva T., Strilets-Babenko O., Minenko O. Psychological safety of the educational space in the structure of motivational orientation of female athletes: a comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. Vol. 22(11). P. 2723–2732. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.11346>
- Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1(2). P. 209–224.
- Dogan M., Pelass D. Comparative political sociology. *Socio-political magazine*. 1994. Vol. 1(2). P. 23–44.
- Hunt, M., Yan, Y., Meyer, B., Liu H. Managing literacy interventions through professional learning communities: a case study on organizational change in education systems. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12(402). URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04744-9>
- Popovych I., Borysiuk A., Semenov O., Semenova N., Serbin I., Reznikova O. Comparative analysis of the mental state of athletes for risk-taking in team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022a. Vol. 22(4). P. 848–857. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04107>
- Popovych I., Hrys A., Hoian I., Mamchur I., Babenko A., Fedyk O. Successfulness in teenagers' sporting activities: comparative analysis of individual and team sports.

- Journal of Physical Education and Sport*. 2022b. Vol. 22(11). P. 2886–2897. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.11365>
- Popovych I., Hulias I., Serbin Iy., Piletska L., Mashchak S., Zahrai L. Psychological content parameters of attention in the structure of time perspective of young female athletes: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023a. Vol. 23(1). P. 152–161. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.01019>
- Popovych I., Koval I., Raievska Ya., Piletskyi V., Buryanovatyi O., Hrynychuk O. Dominating mental states of the representatives of individual sports under lockdown and martial law: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023b. Vol. 23(1). P. 170–178. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.01021>
- Popovych I., Machynska N., Yaremchuk N., Korniat V., Kurinna V. Psycho-emotional states of future specialists in a socio-economic area under lockdown and martial law: comparative analysis. *Amazonia Investiga*. 2022c. Vol. 11(56). P. 150–158. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.16>
- Popovych I., Radul I., Hoian I., Ohnystyi A., Doichyk V., Burlakova I. Athletes' resilience typology: a comparative analysis of individual and team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022d. Vol. 22(9). P. 2036–2046. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09260>
- Popovych I., Radul I., Radul V., Geiko Ie., Hoi N., Sribna O., Tymosh Yu. Construction and comparison of mental resource complexes of male and female sports teams. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022e. Vol. 22(9). P. 2053–2061. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09262>
- Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H., Chumaieva Yu., Kosenko Yu., Razumovska T., Zasenko V. Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23(2). P. 349–359. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02042>
- Rizos K., Fattal S., Gouws M., Meyer S., Vostanis A. A comparative analysis of error correction procedures for skill acquisition in autistic students. *Tizard Learning Disability Review*. 2025. Vol. 30(2). P. 77–88. URL: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2024-0030>
- Shevchenko R., Popovych I., Spytyska L., Nosov P., Zinchenko S., Mateichuk V., Blynova O. Comparative analysis of emotional personality traits of the students of maritime science majors caused by long-term staying at sea. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7(SI). P. 538–554. URL: <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1309>
- Smelser N. J. *The Sociology of Economic Life*. New York: Prentice Hall. 1973.
- Yin. R. K. *Case Study Research Design and Methods* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2014. 282 p.

## Тест для самоперевірки до розділу I

### 1. Що таке методи порівняльних досліджень?

- A. Способи опису лише емпіричних даних
- B. Способи, шляхи й засоби наукового пізнання через порівняння
- C. Лише статистичні операції над вибірками

### 2. Що є головною метою компаративних методів?

- A. Побудова нових тестів без емпірії
- B. Виявлення спільних рис, відмінностей, закономірностей та тенденцій розвитку
- C. Опис одного об'єкта без зіставлення

### 3. Як називається галузь науки, що займається порівняльними дослідженнями?

- A. Емпірика
- B. Компаративістика
- C. Статистична інженерія

### 4. Який із наведених принципів НЕ належить до базових принципів порівняльних досліджень?

- A. Вивчення контексту
- B. Визначення критеріїв порівняння
- C. Збільшення розміру вибірки будь-якою ціною

### 5. Що передбачає принцип систематичного порівняння?

- A. Випадковий добір об'єктів без плану
- B. Систематичне та ретельне проведення дослідження для зменшення суб'єктивності
- C. Використання лише якісних методів

### 6. Що є ключовим у принципі забезпечення об'єктивності?

- A. Ігнорування частини даних
- B. Уникнення суб'єктивних суджень під час інтерпретації

С. Використання тільки кількісних шкал

**7. Яка основна мета вивчення контексту в порівняльних дослідженнях?**

А. Виявити лише політичні відмінності

В. Врахувати соціальний, культурний, економічний та інші контексти

С. Пояснити тільки індивідуальні особливості респондентів

**8. До якої групи належить аналіз випадків (case study) у порівняльних дослідженнях?**

А. Основні методи

В. Спеціалізовані методи

С. Методи статистичного аналізу

**9. Основна перевага аналізу випадків полягає в тому, що він:**

А. Повністю уникає контексту

В. Дозволяє глибоко вивчити окремий випадок і не “загубити” важливі деталі

С. Застосовується тільки до великих вибірок

**10. Що є ключовим елементом кейс-методу?**

А. Випадкова вибірка без структури

В. Проблемна ситуація, що вимагає пошуку рішень

С. Обов’язковий лонгitudний дизайн

**11. Яка з наведених позицій належить до вихідних положень аналізу випадків?**

А. Пасивне спостереження без участі

В. Пошук інформації, критичне мислення, проблемна ситуація

С. Виключно статистичні тести

**12. Порівняльний аналіз насамперед спрямований на:**

А. Випадкове описування фактів

- В. Виявлення подібностей і відмінностей між об'єктами
- С. Створення нових інструментів вимірювання

**13. На якому загальнонауковому методі базується порівняльний аналіз?**

- А. Експеримент
- В. Аналогія
- С. Факторний аналіз

**14. Що таке аналогія в компаративних дослідженнях?**

- А. Метод випадкового добору даних
- В. Встановлення подібності за одними ознаками з припущенням подібності за іншими
- С. Спосіб стандартизації вибірки

**15. Що таке сегментація в механізмі порівняльного аналізу?**

- А. Розподіл цілого на елементи, які стануть об'єктом і предметом порівняння
- В. Скорочення вибірки до мінімуму
- С. Усунення відмінностей між об'єктами

**16. Яке твердження найточніше відображає сутність методу вивчення груп?**

- А. Порівняння властивостей груп для виявлення закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків
- В. Аналіз лише індивідуальних даних без групування
- С. Вивчення тільки однієї контрольної групи

**17. Що є обов'язковим для експериментальних досліджень із використанням методу вивчення груп?**

- А. Лише велика вибірка
- В. Контрольна група для порівняння
- С. Використання тільки якісних методів

**18. Що вивчає соціометрія?**

- A. Економічні показники регіону
- B. Міжособистісні відносини в групі
- C. Лише рівень успішності учнів

**19. Що додає експектометрія порівняно із соціометрією?**

- A. Лише більшу вибірку даних
- B. Аналіз очікуваної структури міжособистісних взаємин
- C. Виключно кількісні показники без графічних структур

**20. Для чого використовують аналіз змісту в порівняльних дослідженнях?**

- A. Для технічної перевірки анкет
- B. Для порівняння основних ідей, тем та позицій у текстах та документах
- C. Лише для підрахунку кількості респондентів

**21. Що таке одиниці аналізу в контент-аналізі?**

- A. Будь-які випадкові фрагменти тексту
- B. Конкретні елементи (слова, речення, теми тощо), які підлягають підрахунку й порівнянню
- C. Тільки числові показники

**22. Яка вимога є ключовою для об'єктивності в аналізі змісту?**

- A. Ігнорування контексту
- B. Уникнення суб'єктивних і упереджених умовиводів
- C. Заміна текстів лише на числові дані

**23. Що є особливістю спеціалізованих порівняльних методів?**

- A. Вони не залежать від предметної сфери
- B. Вони повністю виключають загальнонаукові методи
- C. Вони враховують специфіку галузі й поєднують загальнонаукові та спеціальні прийоми

**24. Що порівнюють у крос-національних дослідженнях?**

- A. Тільки окремих індивідів
- B. Різні країни, їхні культури та суспільства
- C. Виключно економічні показники підприємств

**25. Що є головною ознакою крос-темпоральних порівнянь?**

- A. Порівняння лише різних країн у один момент часу
- B. Увімкнення часової змінної для аналізу динаміки явищ
- C. Використання лише якісних інтерв'ю

**26. Що таке глобальне порівняння?**

- A. Порівняння двох людей у межах однієї організації
- B. Порівняння на основі великого масиву емпіричних даних і статистичного аналізу систем загалом
- C. Метод, що повністю ігнорує статистику

**27. Яка основна мета статистичного аналізу в порівняльних дослідженнях?**

- A. Отримання будь-яких чисел для звітності
- B. Встановлення статистично достовірних закономірностей і відмінностей
- C. Заміна теоретичного аналізу

**28. Коли доцільно застосовувати медіану (Me) в порівняльних дослідженнях?**

- A. Коли порівнюють групи з високою/низькою вираженістю параметра і є викиди
- B. Лише при ідеально нормальному розподілі
- C. Тільки в якісних дослідженнях без чисел

**29. Для чого використовують t-критерій Стьюдента?**

- A. Для порівняння середніх значень двох вибірок
- B. Для аналізу зв'язку між двома номінальними змінними
- C. Для побудови регресійної моделі з багатьма предикторами

**30. Яке твердження найточніше описує R у контексті порівняльних досліджень?**

A. Це лише текстовий редактор для запису звітів

B. Це середовище програмування та статистичний пакет з відкритим кодом для аналізу й візуалізації даних

C. Це суто комерційний пакет із закритим кодом для простих описових підрахунків

**Ключ до тесту:**

1–B, 2–B, 3–B, 4–C, 5–B, 6–B, 7–B, 8–A, 9–B, 10–B,

11–B, 12–B, 13–B, 14–B, 15–A, 16–A, 17–B, 18–B, 19–B, 20–B,

21–B, 22–B, 23–C, 24–B, 25–B, 26–B, 27–B, 28–A, 29–A, 30–B.

30 – B.

# РОЗДІЛ II

## БАГАТОВИМІРНИЙ АНАЛІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ ТА ПІДХОДИ

### 2.1. Сучасні підходи до дослідження освітніх систем

Сучасні підходи до дослідження освітніх систем демонструють значну різноманітність як за своїми концептуальними засадами, так і за методологічними інструментами й аналітичними можливостями. Нижче послідовно розглянуто ключові моделі та теорії. Для кожного підходу описано його сутність, теоретичні та методологічні засади, наведено переваги й недоліки, а також специфіку використання в порівняльних дослідженнях освіти.

**Критичний культурний політико-економічний підхід** (CCPEE – critical cultural political economy of education) авторів С. Робертсон і Р. Дейла (Robertson, Dale, 2015) пропонує аналізувати освітні системи в контексті сучасних глобалізаційних процесів з урахуванням інтегральної взаємодії культурних, політичних та економічних факторів. Автори CCPEE підкреслюють, що домінуючі теорії глобалізації освіти здебільшого висвітлюють лише окремі аспекти освітніх систем, наприклад, або культурні, або політико-економічні, і через це дають лише часткове уявлення про таке складне соціальне явище, як сучасна освіта. Ба більше, на їхню думку, освіту як об'єкт аналізу слід визначати як “освітній ансамбль”, а не як “освітню систему”, “інститут соціалізації” чи “агента формування професійних кваліфікацій”, оскільки всі ці найменування є надміру редукціоністськими та не дають змоги захопити всю складність багаторівневих “шарів, структур і явних та прихованих взаємозв’язків між ними” в сучасній освіті як соціальному явищі. Епістеміологічно та світоглядно підхід CCPEE базується на засадах “критичного реалізму” та “критичної теорії”.

Критичний реалізм – це філософський підхід до пізнання, згідно з яким реальність існує незалежно від нашого сприйняття, однак наше знання про неї завжди обмежене й має піддаватися сумніву. Критичний реалізм розрізняє “реальне” (глибинні структури й механізми), “актуальне” (те, що відбувається, коли ці механізми активуються) та “емпіричне” (те, що ми безпосередньо спостерігаємо). У дослідженнях освіти критичний реалізм дозволяє аналізувати не лише видимі результати, як-от оцінки чи тести, а й приховані чинники, що їх зумовлюють: соціальні, економічні, політичні чи інституційні умови – з метою виявлення причин, що стоять за видимими подіями (Scott, 2005).

Критична теорія зосереджена на розкритті впливу ідеології, владних відносин та нерівності в суспільстві (Habermas, 2021). Вона підкреслює, що знання (зокрема й те, яке транслюють у системі освіти) ніколи не є нейтральним. Натомість воно формується в контексті історичних умов, соціальних структур та боротьби інтересів. В освіті критична теорія ставить запитання на кшталт: чиє бачення відображене в навчальній програмі, кого виключає освітня політика і як можна змінити систему на більш справедливу. Її мета – не лише пояснити світ, а й сприяти його трансформації шляхом критики і дії.

“Культурне” в ССРЕЕ розглядають як “категорії, класифікації та аналітичні рамки, що структурують і обмежують можливості людського пізнання та дії, зокрема й наші спроби дослідити ці процеси”. Водночас автори закликають розглядати культурний вимір не лише з точки зору творення значень та інтерпретацій, а більш глобально – як той чи інший “цивілізаційний проєкт” (“західний”, “конфуціанський”, “ісламський” тощо). “Політичне” в ССРЕЕ розуміють не тільки як “державну систему управління освітою”, а також більш широко – як сукупність акторів, їхніх політичних “порядків денних” та владних стосунків між ними. І нарешті “економічне” в ССРЕЕ розглядають як “організацію відносин виробництва, розподілу та обміну”. При цьому С. Робертсон і Р. Дейл застерігають від фокусування тільки на “ринкових відносинах”, оскільки економічні відносини в освіті є ширшими й не вимірюються

лише ринковими відносинами (в яких не враховують, наприклад, “економіку дарування” або менш формалізовані економічні стосунки всередині домогосподарств, громад тощо).

Узагальнюємо, що критичний культурний політико-економічний підхід (ССРЕЕ) пропонує комплексну аналітичну рамку для вивчення освіти як багатовимірного соціального явища, що формується на перетині культурних значень, владних та економічних структур і відносин між ними. На відміну від редукціоністських моделей, ССРЕЕ трактує освіту як “ансамбль” взаємопов’язаних рівнів і процесів, у якому культурне, політичне та економічне не існують окремо, а взаємно конституують одне одного. Завдяки поєднанню засад критичного реалізму й критичної теорії цей підхід дозволяє не лише описувати освітню політику та її результати, а й аналізувати приховані механізми впливу в освіті. Таким чином, ССРЕЕ відкриває можливості для глибшого, контекстно чутливого й емансипативного аналізу освітніх процесів у добу глобалізації.

Окрім переваг, підхід ССРЕЕ має і недоліки. Застосування ССРЕЕ є методологічно складним. Для повноцінного застосування ССРЕЕ потрібно володіти знаннями з різних дисциплін (як-от у соціології культури, політичній економії тощо) та аналізувати багато рівнів “освітнього ансамблю” одночасно. Аналітичні “виміри” ССРЕЕ (культура, політика, економіка) сформульовані досить абстрактно, а отже, їх важко операціоналізувати, і результати застосування ССРЕЕ значною мірою залежатимуть від інтерпретацій того чи іншого дослідника.

**Аналіз вкладених кейсів (nested case-studies)**, представлений Р. Chong and L. Graham (2013), пропонує послідовний методологічний підхід до вивчення національних систем освіти на трьох рівнях аналізу: “макро”, “мезо” та “мікро”. Кожен із цих рівнів аналізу є самостійним кейс-стаді з власним фокусом дослідження та методами збору й аналізу інформації. Та водночас ці самостійні кейс-стаді розглядають як взаємопов’язані, “вкладені” один в один рівні однієї освітньої системи.

Макрорівень аналізу сфокусований на вивченні того, як історичні, культурні, соціальні та політичні контексти вплинули на формування тієї чи іншої освітньої системи. На цьому рівні аналізу дослідники намагаються знайти відповіді на запитання “Що таке освіта?”, “Для кого вона призначена?”, “Як освіта змінювалась в різні історичні періоди?” тощо. Для цього застосовують огляд літературних джерел та історичний аналіз соціальних, культурних і політичних чинників, що вплинули на філософію та організацію освіти в межах аналізованої освітньої системи.

Мезорівень аналізу зосереджений на дослідженні освітньої політики, зокрема на тому, як змінювалося законодавство та дискурси, пов’язані з освітою. Чи вказують зміни в політичному дискурсі на зрушення у процедурах і практиках? Які дискурси домінують у певні періоди і в якому напрямі вони, схоже, розвиваються? Чи зростає увага до окремих груп учнів? Якщо так, то як ці групи визначаються? Які учні отримують цільову підтримку? Чи змінилося це в останні роки і, якщо так, то чому? Для відповіді на ці запитання застосовують вивчення текстів, у яких зафіксовані політики та певні ідеологічні уявлення або концепти (зокрема, законодавства). Також вивчають динаміку об’єктивних показників (як-от статистичних даних) та співставляють із результатами дискурс-аналізу.

Мікрорівень аналізу сфокусований на тому, як освітня політика відображається в щоденній практиці і наскільки відрізняється від неї. Зокрема вивчають, як дискурси, зафіксовані в офіційних документах, відображаються в “живих” дискурсах, які використовують працівники освітньої системи, чи відрізняється їхня поширеність, як розуміють підтримку учнів, які цільові групи виділяють, куди спрямовані основні ресурси і на кого вони зорієнтовані тощо. Для цього застосовують напівструктуровані інтерв’ю, які доповнюють спостереженнями за щоденною практикою та аналізом навчальних програм.

Ключовим у цьому підході є взаємозв’язок між рівнями. Інформацію з одного рівня використовують для інтерпретації інших. Наприклад, історичний контекст допомагає зрозуміти формулювання

політик, а політичні інтерв'ю – виявити розриви або зміни в офіційному дискурсі.

Підхід аналізу вкладених кейсів має низку важливих переваг, зокрема здатність забезпечити глибоко контекстуалізоване, багаторівневе розуміння освітніх систем, що враховує як історико-культурні передумови (макрорівень), так і політичні дискурси (мезорівень) та практичну реалізацію освітньої політики (мікрорівень). Взаємозв'язок між рівнями дозволяє дослідникам простежити, як глобальні чи національні ідеї трансформуються в локальні практики, а також виявити суперечності між офіційною політикою та реальними діями освітніх акторів. Також Дж. Чонг та Л. Грейм пропонують конкретні інструменти та джерела збору даних. Водночас, модель є все ще досить абстрактною, її застосування є ресурсоємним, оскільки кожен рівень потребує окремого збору даних і аналітики, що ускладнює її реалізацію в масштабних порівняльних дослідженнях.

**Аналіз освіти як виробничого процесу (системи)** – це підхід до вивчення освіти як “системи виробництва”, що перетворює “входи” (фінансові ресурси, інфраструктуру, характеристики учнів та вчителів) на “виходи” або “продукти” (результати навчання, соціально-економічні ефекти) в ході виробничого “процесу” (навчальна діяльність, дидактичні та педагогічні підходи, культура навчального закладу тощо) та під впливом певного “контексту” (демографічні, технологічні, економічні та інші умови, що впливають на освіту).

Прикладами такого підходу є моделі CIPP (Context-Input-Process-Product), запропонована Д. Стафлбімом (Stufflebeam, 2000), CIPO (Context-Input-Process-Output), запропонована Я. Шіренсом (Scheerens, 1990), та інші варіації, як-от CIPPO (Context-Input-Process-Product-Outcome), що також трапляються в літературі (Kusmiyati, 2023). Сутнісно ці моделі схожі й відрізняються лише акцентами та нюансами. Тож для висвітлення підходу до аналізу освіти як виробничої системи ми зосередимося лише на одній із них.

У межах підходу CIPO освітню систему, а особливо освіту як процес, – можна розглядати на трьох рівнях: “макро” (рівень держави), “мезо” (рівень школи) та “мікро” (рівень класу, окремого учня).

Особливу увагу в цьому підході приділяють так звані “процесні індикатори” – вимірюваними характеристиками освітнього процесу, що впливають на ефективність навчання. До найбільш важливих “індикаторів” Я. Шіренс відносив безпечний і впорядкований “шкільний клімат”, орієнтованість на навчальні результати, високі очікування щодо навчальних досягнень учнів, часте оцінювання навчальних досягнень, чіткість цілей навчання, сталість та узгодженість підходів серед вчителів, освітнє лідерство. При цьому акцент роблять на конкретних кількісних показниках, що дозволяють виміряти ці “індикатори”. Наприклад, освітнє лідерство пропонують вимірювати підрахунком кількості питань щодо навчального процесу в порядку денному робочих зустрічей педагогічного колективу та адміністрації школи, підрахунком таких робочих зустрічей, вимірюванням часу, який витрачають на обговорення таких питань тощо. Клімат у школі пропонують вимірювати статистикою щодо пропущених навчальних днів, прогулів, випадків делінквентної поведінки серед учнів тощо. Орієнтованість на результат пропонують вимірювати кількістю тверджень у шкільній документації, що підкреслюють важливість результатів навчання; чіткість цілей навчання – наявністю й доступністю курикулумів та навчальних програм; сталість та узгодженість підходів серед учителів – кількістю замінів людей на посадах, наявністю “можливостями для комунікації” між учителями і т. ін.

Як впливає з назви СІРО та інших вищезгаданих моделей, контекст, у якому існує освітня система, визнають важливим явищем. Контекст розглядають як зовнішнє середовище, що створює рамкові умови функціонування освітньої системи. Він не є об’єктом втручання, як освітній процес, однак є важливим фактором, що впливає на результати функціонування освітньої системи. Так, однакові в процесуальному сенсі освітні системи, маючи однакові “входи”, можуть давати різні “виходи” за відмінних контекстів.

Контекст у моделі СІРО охоплює як макрорівень, так і мезо- та мікрорівень. Прикладами контексту на мікрорівні в моделі СІРО є кількість дітей у класі, попередній досвід учителя, очікування батьків,

особливі освітні потреби дитини тощо. Тобто контекстом називають ті параметри освітньої системи, які не стосуються безпосередньо організації освітнього процесу і на які складно впливати засобами організації освітнього процесу.

Контекстуальний вимір у моделі СІРО також намагаються операціоналізувати. Для цього пропонують використовувати доступні об'єктивні індикатори, як-от соціально-економічні, демографічні характеристики того чи іншого об'єкту аналізу (наприклад, середню заробітну плату в регіоні, рівень освіти батьків учнів школи, ВВП на душу населення тощо). Для оцінювання контекстуальних індикаторів можуть аналізувати вже наявні дані, як-от офіційну статистику країн, міжнародних організацій, результати соціологічних опитувань тощо. Також для вивчення контексту можна спеціально організувати збір даних. При цьому перевагу надають кількісним методам дослідження (Scheerens et al., 2003, с. 2–22).

Описаний аналітичний підхід до освіти як виробничого процесу (системи) слугує концептуальною основою для багатьох міжнародних і національних ініціатив з оцінювання результативності освіти, як-от PISA – Program for International Student Assessment (Kuger et al., 2016), або управління та розвитку освіти в більш широкому сенсі, як-от в ініціативах UNICEF (2017). Підхід забезпечує логічну структуру, що дозволяє пов'язати наявні або бажані результати з вихідними умовами та процесами. Це дає змогу аналізувати та вдосконалювати процеси для покращення результатів. Підхід дозволяє визначати об'єктивні кількісні параметри, за якими оцінюють і порівнюють освітні системи. Також до переваг підходу можна віднести можливість застосування на різних рівнях – від рівня системи в цілому до рівня окремого класу.

Аналіз освіти як виробничого процесу (системи) має і низку недоліків. Такий підхід занадто спрощує реальність, припускаючи сплюснені лінійні зв'язки між “входами” й “виходами” освітньої системи, а також між “індикаторами” та явищами, що стоять за ними. При застосуванні підходу існує ризик зосередитися лише на тому, що легко піддається кількісному обліку, і не врахувати повною мірою якісні чинники (що спостерігається в самому описі “контексту” як

аналітичного виміру в межах підходу). Вузкий технократичний фокус підходу може лишити поза фокусом уваги гуманітарну та ціннісну проблематику освіти.

**Теорія світової культури** (також відома як теорія світового політичного устрою або неінституціональна теорія) становить собою впливову аналітичну рамку в порівняльних дослідженнях освіти, засновану на ідеях Дж. Мейєра про глобальну “світову культуру” або “світовий сценарій” модернізації та розвитку, що поширюється через міжнародні організації, експертні мережі та глобальні дискурси (Carney et al., 2012). Відповідно до цієї теорії, національні освітні системи стають усе більш схожими не через функціональну необхідність, а через глобальні культурні процеси, що легітимізують певні інституційні форми та практики як “сучасні” або “прогресивні”.

Теорія світової культури допомагає зрозуміти, чому країни з різними економічними, політичними й культурними умовами приймають подібні освітні моделі. Вона звертає увагу на роль глобальних норм, цінностей та інституційних моделей у формуванні національних систем освіти, підкреслюючи, що ці системи є не лише функціональною відповіддю на внутрішні потреби, а й результатом прагнення до легітимності в глобальному контексті.

Дослідники, які використовують цю теорію, часто застосовують кількісний аналіз поширення освітніх політик і практик у часі й просторі, аналіз дискурсу міжнародних документів і декларацій, аналіз структурної подібності освітніх систем.

Ця аналітична рамка особливо корисна для розуміння поширення таких освітніх феноменів, як стандартизовані тести, підзвітність у освіті, компетентнісний підхід, інклюзивна освіта та інші глобальні тренди, які впроваджують у різних національних контекстах, часто з подібними обґрунтуваннями, але різними практичними результатами.

Перевагою теорії світової культури є її здатність пояснювати гомогенізацію освітніх політик у глобальному контексті – навіть за наявності значних економічних, політичних і культурних відмінностей між країнами. Вона дозволяє виявити механізми транснаціонального впливу, легітимації певних освітніх моделей та роль міжнародних

організацій у формуванні уніфікованих освітніх практик. Завдяки емпіричній верифікації, особливо через кількісний аналіз і порівняння освітніх реформ, цей підхід демонструє високу пояснювальну силу щодо глобального поширення концепцій, як-от компетентнісний підхід, індикатори ефективності, інклюзія тощо.

Недоліки теорії полягають у її схильності до інституційного детермінізму та недооцінювання локального контексту, зокрема опору, переосмислення або модифікації глобальних моделей у національних освітніх системах. Критики також указують на обмежене врахування нерівноправних глобальних владних відносин, що формують ці моделі, а також на нормативну нейтральність, яка може приховувати політичну природу глобальних реформ і утвердження певної ідеології розвитку як універсальної.

Наостанок варто виділити низку підходів до вивчення освіти, що в процесі критичного аналізу освітніх систем послуговуються явними вихідними ідеологічними позиціями. Та чи інша ідеологія в цих підходах формує “попереднє розуміння” освіти як явища у власних категоріях, визначає специфічний аналітичний апарат, нормативні позиції та прагнення до зміни наявних освітніх систем відповідно до власних цінностей і норм. Освіту розглядають не як нейтральне явище, а як простір боротьби за визнання, рівність, участь і соціальну справедливість. Аналіз у цьому контексті спрямований не стільки на опис освітньої реальності, скільки на її зміну відповідно до проголошених ідеологічних принципів, а евристичні моделі акцентують ту проблематику, якій надають цінність. Відповідно, для них як для групи пропонуємо робочу назву “ідеологічно вмотивовані критичні підходи до аналізу освіти”.

До таких підходів можна віднести, наприклад, феміністичну критику освіти (Blackmore, 1989), деколоніальний підхід (Zavala, 2016), інклюзивне навчання (Loreman et al., 2014), теорію соціальної справедливості в освіті (Francis et al., 2017), екологічний підхід (Bucea-Manea-Țoniș et al., 2024) тощо. Кожний із цих підходів акцентує на критиці тих чи аспектів соціальної реальності і, зокрема, освіти як її складової.

Наприклад, **деколоніальний підхід** акцентує на критиці дисбалансу “влади, знання і буття”, що виник унаслідок колоніальної політики одних країн/націй/культур (так званого “Євро- і Північноамериканськоцентричного світу”) стосовно інших. Відповідно, метою є виправлення цього дисбалансу (або “несправедливості”). Систему освіти аналізують із позицій пошуку “матеріальних несправедливостей” (ресурсної, інфраструктурної, географічної та соціально-економічної нерівності), “онтологічних і епістемологічних несправедливостей” (коли домінуючі способи буття та способи пізнання маргіналізують відмінні філософії, світогляди, знання, історії, цінності й наративи) і “(гео)політичних несправедливостей” (міжнародні та національні відносини влади, що відтворюють расові, класові, статеві, гендерні, географічні, духовні та мовні ієрархії) в навчальних програмах, університетах, національних освітніх системах і суспільствах як таких (Adam, 2024).

**Феміністичний підхід** акцентує на критиці патріархальних структур та ієрархій, що створюють і підтримують нерівність між чоловіками та жінками у сфері освіти. Відповідно, за мету ставлять усунення цієї нерівності (або “гендерної несправедливості”). Освітні системи аналізують із позицій пошуку “матеріальних несправедливостей” (нерівний доступ до ресурсів, кар’єрних можливостей, заробітної плати та інфраструктури для жінок), “епістемологічних несправедливостей” (домінування “маскулінного” знання, що маргіналізує чи виключає жіночі досвіди, перспективи, знання та способи пізнання), і “символічних та структурних несправедливостей” (гендерні стереотипи й норми, що формують освітні практики, навчальні програми та політики, які закріплюють нерівні гендерні ролі й дискримінацію) у навчальних закладах, політичних документах, академічних дослідженнях і суспільстві загалом (Blackmore, 2013)

**Теорія соціальної справедливості**, маючи дещо ширший фокус, зосереджується на критиці нерівностей, що виникають у суспільстві через дискримінацію, пригнічення та несправедливий розподіл ресурсів і можливостей, пов’язаних з “ідентичністю”. Вона виходить

із принципу, що освіта має забезпечувати не лише формальну “повагу”, але й рівність реальних можливостей для представників усіх соціальних груп. Відповідно, аналітичний фокус спрямовується на виявлення структурних несправедливостей, пов’язаних із класовими, расовими, етнічними, гендерними, сексуальними та іншими ідентичностями. Освітні системи, практики й політики аналізують крізь призму трьох основних вимірів: “справедливого розподілу” (матеріальних ресурсів, можливостей), “визнання” (що пов’язане зі статусною ієрархією тих чи інших ідентичностей у суспільстві) й “участі” (рівного доступу до соціальних взаємодій та процесів прийняття рішень) (Fraser, 2007).

Окремої уваги в цьому контексті заслуговує **“інтерсекціональність”** – підхід, розроблений представницею чорношкірого феміністського руху К. Кріншоу (Crenshaw, 2013), що вивчає, як системна дискримінація, пов’язана з індивідуальними характеристиками людини, виявляється в унікальному досвіді, з яким стикаються люди з низкою таких ознак. Наприклад, дискримінація за ознакою статі буде неоднаковою для білих і темношкірих жінок, а дискримінація за ознакою раси – для чоловіків та жінок. При поєднанні більшої кількості характеристик індивідуальний досвід стає все більш і більш різноманітним. З цією різноманітністю пов’язана основна методологічна складність застосування інтерсекціональності як аналітичної рамки: чим більше змінних враховують, тим важчою стає дослідницька методологія, а застосування деяких методів вимірювання та аналізу даних (зокрема – кількісних) може ставати настільки ресурсоємним, що втрачає доцільність.

Тому, як зазначають С. Мацузака, К. Гудсон та Е. Росс (Matsuzaka et al., 2021), дослідження, що спираються на інтерсекціональність як аналітичну модель, є переважно якісними та не мають чітко видимих спільних методологічних основ, окрім “епістеміологічних та онтологічних припущень про дослідження, досліджуване та дослідника (дослідницю)”. У своїй спробі операціоналізувати інтерсекціональність як аналітичну рамку, авторки виділили 7 ключових елементів: 1) визнання інтерсекціональності як

феміністської критичної традиції, зокрема її коріння в роботах К. Креншоу та П. Гілл Коллінз; 2) відкриту рефлексію дослідника щодо власної позиції та ціннісної залученості; 3) увагу до взаємодії множинних ідентичностей, а не до окремих соціальних категорій; 4) аналіз соціальних структур, що формують нерівність замість індивідуальних відмінностей; 5) вивчення контексту та влади як змінних, що структурно формують досвід; 6) відмову від редукціонізму і спрощених моделей ідентичностей; 7) зобов'язання на користь соціальної трансформації, тобто проведення досліджень не лише задля пояснення, а й задля боротьби за соціальну справедливість.

Ідеологічно вмотивовані критичні підходи до аналізу освіти є важливими в контексті зростання уваги дослідників до питань справедливості, ідентичності та інклюзивності. Їхньою перевагою є чітка й неприхована ціннісна позиція та здатність висвітлювати ті аспекти освітньої реальності, які ігнорують більш нейтральні або технократичні підходи. Водночас вони мають і обмеження, зокрема залежність від наперед заданих ціннісних позицій та політична мета можуть знижувати відкритість до інших інтерпретацій, а складність операціоналізації ускладнює застосування кількісних методів.

## **2.2. Вибір підходу до порівняльного аналізу**

У сучасній методологічній літературі можна натрапити на значну кількість різноманітних аналітичних підходів до вивчення освіти, з яких ми описали лише основні. Узагальнення ключових положень цих підходів дозволяє виокремити низку параметрів, за якими їх можливо порівнювати та систематизувати.

По-перше, йдеться про **рівень абстрактності** аналітичних категорій, якими послуговується той чи інший підхід. Деякі підходи, зокрема ССРЕЕ, оперують абстрактними поняттями (як-от “освітній ансамбль”, “цивілізаційний проєкт”, “несправедливість”), що ускладнює їх застосування. Натомість такі моделі, як СІРО, мають чітко структуровані та вимірювані змінні.

По-друге, важливою є **методологічна складність** моделей. Деякі підходи потребують міждисциплінарної експертизи, багаторівневого

збору даних, поєднання кількісних і якісних методів (наприклад, аналіз вкладених кейсів або ССРЕЕ), тоді як інші опираються переважно на якісні або кількісні методики та оперують компактною кількістю понять.

По-третє, аналітичні моделі й підходи різняться за **складністю операціоналізації** та **вимірюваністю** показників у межах аналітичних категорій. Такі показники, як співвідношення сільського населення до міського, ВВП на душу населення, кількість пропущених шкільних днів і т. п., означити та виміряти легше, ніж “символічну структурну несправедливість”.

По-четверте, описані аналітичні підходи мають різні **ідеологічні та ціннісні орієнтації**, а також різну міру їх визнання й декларування. Наприклад, критичний феміністичний підхід явно і чітко декларує власні ціннісні засади, а СІРО – ні.

І наостанок, як характеристику, за якою можна класифікувати підходи до аналізу освітніх систем, можна виділити **політичну заангажованість**, тобто міру, якою підхід, зважаючи на попередньо визначені ціннісні позиції, прагне не лише до опису, але й до трансформації освітньої реальності. Наприклад, критичний феміністичний підхід прагне до змін “патріархального соціального устрою”, а СІРО намагається бути політично нейтральним.

Обираючи аналітичний підхід, дослідник передусім звіряє його з власними епістемологічними та онтологічними припущеннями: що саме є “реальністю” освіти, як і на яких підставах про неї можна робити висновки. Далі важливо співвіднести тип дослідницького запитання з тим типом висновків, які дозволяє робити підхід (опис, пояснення, оцінка, прогноз), і переконатися, що його ключові категорії піддаються операціоналізації на доступних даних. Підхід має враховувати ті чи інші рівні аналізу (макро–мезо–мікро або їх комбінації) й одиниці порівняння, відповідати ресурсним обмеженням, якості й кількості джерел, забезпечувати валідність і надійність, дозволяти робити порівняння кейсів, а також бути прозорим і відтворюваним. Не менш суттєвими для дослідника при виборі підходу є рефлексивність і керування власними упередженнями, етична чутливість (зокрема до

вразливих груп), а також політикорелевантність (можливість у межах того чи іншого підходу перетворити висновки дослідження на зрозумілі для стейкхолдерів орієнтири та дії).

Розуміння широкого розмаїття підходів до вивчення освіти й відмінностей між ними дозволяє дослідникам обирати найбільш адекватний інструментарій для своїх цілей. Вивчення цих підходів також сприяє критичній рефлексії над власною дослідницькою позицією та глибшому осмисленню освіти як багатовимірного соціального явища. Для України, яка перебуває в процесі глобальних трансформацій освітньої системи, особливо важливим є застосування комплексних аналітичних моделей, що враховують багатовимірність освітніх процесів.

### **Рекомендована література до розділу II**

- Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Красовицький М. Ю. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*. 1999. С. 39–57.
- Adam T. A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14(9). P. 962. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14090962>
- Blackmore J. Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer. 1989.
- Bucea-Manea-Țoniș R., Păun D. G., Martins O. M., Santos A. J., Urdeș L. Education for Sustainable Development: What Matters? *Sustainability*. 2024. Vol. 16(21). P. 9493. URL: <https://doi.org/10.3390/su16219493>
- Carney S., Rappleye J., Silova I. Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*. 2012. Vol. 56(3). P. 366–393. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ979402>
- Chong P. W., Graham L. J. The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research and Method in Education*. 2013. Vol. 36(1). P. 23–32. URL: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675555>

- Crenshaw K. W. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge. 2013. URL: <https://www.jstor.org/stable/1229039>
- Francis B., Mills M., Lupton R. Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*. 2017. Vol. 32(4). P. 414–431. URL: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Habermas J. The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge. 2021. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192864123.003.0012>
- Kuger S., Klieme E., Jude N., Kaplan D. (Eds.). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer. 2016. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-45357-6>
- Kusmiyati N. Cippo Model Evaluation on the English Language Training Program at The Indonesian Navy Education Services. *International Journal of Human Capital Management*. 2023. Vol. 7(1). P. 104–114. URL: <https://doi.org/10.21009/IJHCM.07.01.8>
- Loreman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U., Deppeler J. Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited. 2014. URL: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- Matsuzaka S., Hudson K. D., Ross A. M. Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*. 2021. Vol. 45(3). P. 155–168. URL: <https://doi.org/10.1093/swr/svab010>
- Robertson S. and Dale R. Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13(1). P. 149–170. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Scheerens J. School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*. 1990. Vol. 1(1). P. 61–80. URL: <https://ris.utwente.nl/ws/files/247825115/Scheerens1990school.pdf>
- Scheerens J., Glas C. A., Thomas S. Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach (Vol. 13). Taylor and Francis. 2003. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203971055>
- Scott D. Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*. 2005. Vol. 39(4). P. 633–646. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00460.x>
- Stufflebeam D. L. The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279–317). Dordrecht: Springer Netherlands. 2000. URL: [https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6\\_16](https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16)

- UNICEF. Results-Based Management Handbook: Working together for Children. Bangkok: United Nations Children's Fund (UNICEF). 2017. URL: [https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2022-02/RBM\\_Handbook\\_Working\\_Together\\_for\\_Children\\_July\\_2017.pdf](https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2022-02/RBM_Handbook_Working_Together_for_Children_July_2017.pdf)
- Zavala M. Decolonial methodologies in education. Encyclopedia of educational philosophy and theory. 2016. Vol. 1–6. URL: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_498-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_498-1)

## Тест для самоперевірки до розділу II

**1. Критичний культурний політико-економічний підхід (ССРЕЕ) насамперед розглядає освіту як:**

- A. Набір освітніх послуг для ринку праці
- B. “Освітній ансамбль” взаємопов’язаних рівнів і процесів
- C. Інститут соціалізації дітей і молоді

**2. Яка філософська позиція лежить в основі критичного реалізму?**

- A. Реальність є соціальним конструктом і не існує поза нашими уявленнями
- B. Реальність існує незалежно, але наше знання про неї завжди обмежене
- C. Істинними можна вважати лише емпірично підтверджені факти

**3. У критичному реалізмі “реальне” означає:**

- A. Те, що безпосередньо спостерігає дослідник
- B. Те, що відбувається в момент вимірювання
- C. Глибинні структури й механізми, які можуть бути приховані від спостереження

**4. Головна мета критичної теорії в аналізі освіти полягає в тому, щоб:**

- A. Описати інституційну організацію освітньої системи
- B. Оптимізувати управління освітою на основі кількісних показників
- C. Розкрити нерівність, владу та ідеологію й сприяти трансформації системи

**5. У ССРЕЕ “культурне” тлумачать, зокрема, як:**

- A. Набір шкільних предметів гуманітарного циклу
- B. Категорії й рамки, що структурують пізнання та людську дію
- C. Лише етнічні традиції й звичаї певного народу

**6. Який приклад “цивілізаційного проєкту” подається в межах ССРРЕЕ?**

- A. Неоліберальний ринок праці
- B. Радянська система освіти
- C. “Західний”, “конфуціанський”, “ісламський” тощо

**7. Одним із ключових недоліків ССРРЕЕ є те, що:**

- A. Вона ігнорує політичний вимір освіти
- B. Аналітичні виміри є абстрактними й важко операціоналізуються
- C. Її можна застосовувати лише до мікрорівня класу

**8. Аналіз вкладених кейсів (nested case-studies) передбачає вивчення освіти:**

- A. На рівні освітньої політики
- B. На макро-, мезо- і мікрорівнях, взаємопов’язаних між собою
- C. На рівні окремої школи як єдиного кейсу

**9. На якому рівні nested case-studies основну увагу приділяють історико-культурному контексту формування освіти?**

- A. Мікрорівень
- B. Макрорівень
- C. Мезорівень

**10. Мезорівень аналізу вкладених кейсів фокусується переважно на:**

- A. Повсякденній педагогічній практиці в класі
- B. Історичних змінах освітньої системи в цілому
- C. Освітній політиці, законодавстві та домінуючих дискурсах

**11. Який метод найчастіше застосовують на мікрорівні nested case-studies?**

- A. Напівструктуровані інтерв’ю та спостереження за практикою
- B. Масові міжнародні опитування й тестування

С. Контент-аналіз законодавчих актів

**12. Основна перевага аналізу вкладених кейсів полягає в тому, що він:**

- А. Забезпечує кількісний дизайн досліджень
- В. Забезпечує багаторівневе, контекстуалізоване розуміння освітніх систем
- С. Повністю усуває суб'єктивність дослідника

**13. Головна ідея підходу СІРО полягає в розгляді освіти як:**

- А. Простору боротьби за справедливість і права людини
- В. Культурної інституції, що відтворює домінуючі дискурси
- С. “Системи виробництва”, що перетворює входи на виходи через процес у певному контексті

**14. Яка з наведених характеристик НЕ належить до “процесних індикаторів” у СІРО?**

- А. Безпечний та впорядкований шкільний клімат
- В. Рівень ВВП на душу населення в країні
- С. Часте оцінювання навчальних досягнень

**15. У моделі СІРО “контекст” розуміють як:**

- А. Параметри організації уроку в класі
- В. Зовнішнє середовище, що задає рамкові умови функціонування системи
- С. Особистісні якості вчителя та учня

**16. Який із прикладів найбільше відповідає контексту на мікрорівні в моделі СІРО?**

- А. Міжнародні рейтинги університетів
- В. Частота змін урядових освітніх програм
- С. Очікування батьків і попередній досвід учителя

**17. До основних недоліків підходу “освіта як виробнича система” можна віднести те, що він:**

- A. Повністю ігнорує кількісні показники
- B. Припускає надто спрощені лінійні зв'язки між входами й виходами
- C. Надає перевагу лише якісним даним

**18. Теорія світової культури пояснює схожість національних систем освіти головним чином через:**

- A. Тотожність економічних структур у різних країнах
- B. Глобальні культурні процеси й “світовий сценарій” модернізації
- C. Випадковий збіг національних реформ

**19. Який тип даних особливо часто використовують в емпіричних дослідженнях у межах теорії світової культури?**

- A. Експериментальні дані з контрольними групами
- B. Кількісний аналіз поширення освітніх політик у часі й просторі
- C. Глибинні інтерв'ю з учителями

**20. Основна перевага теорії світової культури полягає в її здатності:**

- A. Повністю заперечити вплив глобальних норм на освіту
- B. Пояснювати гомогенізацію освітніх політик у глобальному контексті
- C. Детально описувати унікальні локальні практики без узагальнень

**21. Критики теорії світової культури закидають їй насамперед:**

- A. Зосередження виключно на мікродослідженнях класу
- B. Недооцінку локального контексту, опору й трансформацій глобальних моделей
- C. Надмірну увагу до емоційних аспектів навчання

**22. Спільною рисою ідеологічно вмотивованих критичних підходів є те, що вони:**

- A. Строго уникають будь-яких ціннісних суджень
- B. Розглядають освіту як повністю нейтральну сферу
- C. Мають чітку ціннісну позицію і прагнуть трансформації освітньої реальності

**23. Деколоніальний підхід, зокрема, фокусує увагу на:**

- A. Оптимізації тестових результатів учнів
- B. Дисбалансі “влади, знання і буття” між центром та периферією
- C. Підвищенні інвестицій у STEM-освіту

**24. Феміністичний підхід в аналізі освіти насамперед критикує:**

- A. Нерівний доступ до цифрових технологій між країнами
- B. Патріархальні структури й гендерну нерівність у системі освіти
- C. Використання стандартизованого оцінювання в школах

**25. Теорія соціальної справедливості в освіті особливо акцентує на трьох вимірах:**

- A. Якість, ефективність, конкурентоспроможність
- B. Професіоналізм, автономія, підзвітність
- C. Розподіл, визнання, участь

**26. Інтерсекціональність як аналітична рамка зіштовхується з методологічними обмеженнями насамперед тому, що:**

- A. Не визнає жодних відмінностей між соціальними групами
- B. Чим більше ідентичностей враховано, тим складнішим є дизайн та аналіз
- C. Вимагає, щоб усі дослідження були виключно кількісними

**27. Яка з наведених вимог є ключовою для інтерсекціональних досліджень за Matsuzaka, Hudson, Ross?**

- A. Повна відмова від рефлексії дослідника щодо власної позиції

- В. Орієнтація лише на “середнього” представника групи
- С. Відкрита рефлексія щодо власної позиції та зобов’язання на користь соціальної трансформації

**28. Що з наведеного найкраще описує політичну заангажованість аналітичного підходу?**

- А. Ступінь, до якого підхід прагне не лише опису, а й зміни освітньої реальності
- В. Кількість сторінок в аналізованих політичних документах
- С. Належність автора до певної партії

**29. Яке з наведених міркувань є важливим при виборі аналітичного підходу до порівняльного дослідження?**

- А. Доступність готових анкет і шаблонів
- В. Відповідність між типом дослідницького запитання і типом висновків, які дає підхід
- С. Можливість уникнення теоретичної позиції

**30. Що з наведеного найкраще відображає етичний вимір вибору аналітичного підходу?**

- А. Орієнтація на вимоги журналів до етики
- В. Уникнення аналізування вразливих груп заради “чистоти” даних
- С. Рефлексивність, увага до вразливих груп та політикорелевантність висновків

Ключ до тесту:

1–В, 2–В, 3–С, 4–С, 5–В, 6–С, 7–В, 8–В, 9–В, 10–С,  
11–А, 12–В, 13–С, 14–В, 15–В, 16–С, 17–В, 18–В, 19–В, 20–В,  
21–В, 22–С, 23–В, 24–В, 25–С, 26–В, 27–С, 28–А, 29–В, 30–С.

# **РОЗДІЛ III**

## **КОМПЛЕКСНА АНАЛІТИЧНА МОДЕЛЬ ДЛЯ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ**

У попередньому розділі були представлені сучасні моделі й підходи до багатовимірного аналізу національних освітніх систем у глобальному контексті – від критичної культурної політичної економії освіти (ССРЕЕ) й моделі вкладених кейсів до системного аналізу СІРО/СІРР та ідеологічно вмотивованих критичних підходів (Chong, Graham, 2013; Robertson, Dale, 2015; Kusmiyati, 2023). Ці підходи відрізняються за рівнем абстрактності аналітичних категорій, методологічною складністю, можливістю операціоналізації показників, ідеологічною орієнтацією та ступенем політичної заангажованості (Орлов та ін., 2025). Відповідно, ці моделі мають як переваги, так і методологічні обмеження.

У цьому розділі представлено авторську аналітичну модель, що стала наслідком спроби інтегрувати переваги вищезазначених аналітичних підходів та водночас подолати їхні методологічні обмеження.

### **3.1. Принципи побудови комплексної аналітичної моделі**

Запропонована в цьому розділі аналітична модель була створена в результаті ітеративного теоретичного моделювання на основі аналізу методологічної літератури. При цьому ми керувалися описаними нижче міркуваннями щодо вимог до комплексної аналітичної моделі.

По-перше, така аналітична модель має забезпечувати глибину та комплексність аналізу, достатню для якомога повнішого розуміння освітньої системи, зокрема її структури, а також процесів і явищ, що відбуваються всередині цієї системи.

По-друге, модель повинна забезпечувати точність і конкретність у визначеннях та операціоналізації понять і категорій, застосовуваних при описі освітньої системи. Водночас вона має залишатися достатньо гнучкою у виборі та інтерпретації параметрів для операціоналізації, оскільки різні освітні системи можуть надавати або не надавати змогу застосовувати ті чи інші об'єктивні показники.

По-третє, аналітична модель має давати змогу визначати та порівнювати продуктивність (економічну й соціальну результативність) освітніх систем, а також ідентифікувати найбільш успішні практики з метою їх подальшого впровадження або масштабування.

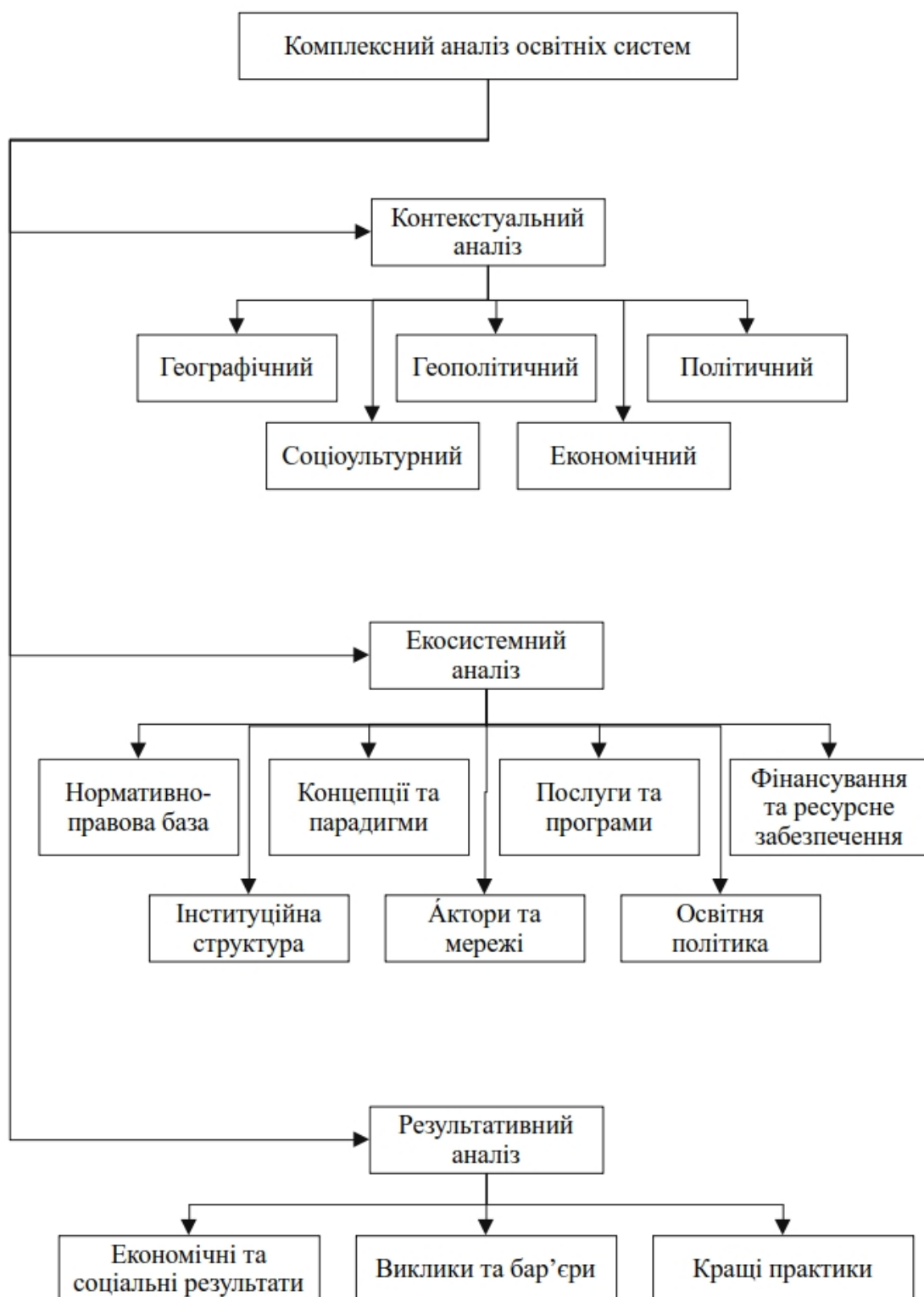
По-четверте, модель має якомога повніше враховувати контекст, у якому функціонує освітня система, як для глибшого розуміння її витоків і особливостей розвитку, так і для врахування зовнішніх середовищних чинників, що можуть істотно впливати на її ефективність та доцільність впровадження тих чи інших підходів і практик у відмінних економічних та соціокультурних контекстах.

Для побудови моделі, що задовольняла б ці вимоги, ми обрали рівень абстракції та структуру, які забезпечують баланс між глибиною і деталізацією аналітичних категорій та простотою й універсальністю застосування.

Розроблена нами модель включає три взаємопов'язані аналітичні блоки: контекстуальний, екосистемний та результативний, – кожен із яких охоплює по декілька ключових категорій, спрямованих на вивчення того чи іншого аспекту освітньої системи – від зовнішніх обставин її функціонування до внутрішньої організації та результатів (рис. 1).

Модель свідомо не деталізовано до рівня конкретних індикаторів та показників. Це зумовлено необхідністю забезпечити достатню гнучкість операціоналізації понять і категорій, що є однією з основних вимог до моделі. Оскільки освітні системи, зокрема національні, функціонують у неоднакових умовах, мають різний рівень відкритості та доступності даних про своє функціонування, різну структуру тощо,

важливо, щоб дослідники мали змогу адаптувати критерії аналізу, не порушуючи при цьому логіки моделі.



**Рис 1.** Комплексна аналітична модель для міжнародних порівняльних досліджень освітніх систем

Такий підхід також дозволяє поєднувати як кількісні методи (наприклад, аналіз фінансування чи академічних результатів), так і якісні (наприклад, застосовувати опис політичного контексту або освітніх парадигм). Крім того, відмова від жорстко заданих індикаторів дозволяє уникнути хибних або механістичних порівнянь між системами, що функціонують у принципово різних умовах. Натомість акцент роблять на аналітичній логіці: що саме підлягає аналізу, чому, в якій взаємозалежності з іншими елементами та з якою метою. Саме така логіка – гнучка в деталях, але чітка у загальній структурі – дозволяє дотриматись усіх означених вимог до моделі: глибини, точності, контекстуальної чутливості та орієнтації на результативність.

### **3.2. Структура та зміст комплексної аналітичної моделі**

**Контекстуальний аналіз.** Цей аналітичний блок охоплює зовнішні умови, в яких функціонує освітня система, та забезпечує розуміння її історичних витоків, соціокультурної специфіки, ресурсних можливостей і політичних обмежень. Контекстуальний аналітичний блок є основою для інтерпретації інших вимірів моделі та дозволяє проаналізувати, чому освітні системи розвиваються саме так, а не інакше.

У результаті ітеративного моделювання до цього аналітичного блоку нами включено географічний, геополітичний, культурний, політичний та економічний аналітичні виміри.

*Географічний контекст* включає аналіз просторових, природних, соціально-економічних особливостей територіальних структур, у контексті яких існують системи освіти, включені до порівняльного дослідження, як-от: просторове розміщення, топографія, регіональний розподіл, урбанізація, відмінності між міськими й сільськими територіями, регіональні особливості в наданні послуг, вплив інфраструктури та транспортної доступності на можливість отримання освітніх послуг тощо.

*Геополітичний контекст* розглядає аналіз впливу на системи освіти, включені до порівняльного дослідження, глобальних

геополітичних факторів, як-от міграція, війни, транскордонна співпраця, участь у міжнародних організаціях тощо.

*Політичний контекст* сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, включені до порівняльного дослідження, політичних факторів, як-от: тип політичного устрою, централізація/децентралізація, рівень демократизації суспільства, політична воля та зобов'язання (зокрема щодо розвитку освіти осіб з ООП), політичний “порядок денний” (пріоритетність питань освіти осіб з ООП у ньому), механізми прийняття політичних рішень, вплив політичних партій і рухів, роль громадянського суспільства й адвокаційних груп, політична стабільність, рівень корупції, прозорість управління, політичні традиції та культура, механізми представництва інтересів осіб з ООП у політичному процесі, політична відповідальність за впровадження освітніх реформ тощо.

*Культурний контекст* сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, включені до порівняльного дослідження, динамічної системи соціокультурних факторів, як-от: суспільні цінності, традиції, релігія, вірування, мова, комунікативні практики, поширені наративи, уявлення, стереотипи й упередження, роль сім'ї, соціальний устрій (структура та взаємодії), місце громади в системі підтримки, форми соціальної солідарності, механізми інтеграції в суспільство тощо.

*Економічний контекст* сфокусований на аналізі впливу на системи освіти, включені до порівняльного дослідження, динамічної системи економічних факторів, як-от: моделі та джерела фінансування (державне, приватне, змішане), рівень економічного розвитку країни й регіонів, розподіл економічних ресурсів, бюджетні пріоритети й обмеження, економічна нерівність та її вплив на доступність освітніх послуг, інвестиції в розвиток людського капіталу й інфраструктури, економічна спроможність домогосподарств, ринок праці, матеріально-технічне забезпечення освітніх закладів, економічна ефективність освітніх програм, фінансові механізми підтримки осіб з ООП та їхніх сімей, економічні стимули для розвитку інклюзивної освіти тощо.

**Екосистемний аналіз.** Цей аналітичний блок є центральним елементом аналітичної моделі, що зосереджується на вивченні самої

освітньої системи як такої, включно з її ключовими структурами, акторами, ресурсами, змістом освіти тощо і взаємозв'язками між ними. Систему освіти розглядають як динамічну взаємодію формальних і неформальних учасників освітнього процесу, політик, програм у межах певного нормативного поля, із залученням певних ресурсів та під впливом ширших контекстуальних умов. Цей аналітичний блок названо “екосистемним”, щоб підкреслити комплексний характер зв'язків між його складовими. Змістовно поняття “освітня екосистема” подібне до поняття “освітній ансамбль” С. Робертсон та Р. Дейла (Robertson, Dale, 2015).

У результаті ітеративного моделювання до цього блоку включено аналітичні виміри, що охоплюють нормативно-правову базу, концепції та парадигми, послуги і програми, фінансове та ресурсне забезпечення, інституційну структуру, акторів і мережі, а також освітню політику.

*Аналіз правової бази* сфокусований на дослідженні системи законів та підзаконних актів, що регулюють організацію та функціонування освіти осіб з особливими освітніми потребами, як-от вивчення конституції, законів і підзаконних актів, аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, оцінка відповідності міжнародним конвенціям і стандартам (зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю), дослідження механізмів імплементації правових норм на різних рівнях управління, оцінка юридичних гарантій та інструментів захисту прав дітей з ООП та їхніх сімей, аналіз судової практики у питаннях, пов'язаних з освітою осіб з ООП тощо.

*Аналіз інституційної структури* сфокусований на дослідженні архітектури та функціонування закладів і організацій, що формують систему освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сюди належить: вивчення типів освітніх інституцій (спеціальні заклади, інклюзивні школи, ресурсні центри, приватні й державні установи тощо) та їхніх функцій; аналіз адміністративно-управлінської ієрархії (розподіл повноважень між міністерством, регіональними та місцевими органами, ролі окремих структур і підрозділів); оцінка координації між різними гілками управління й суміжними секторами

(медицина, соціальний захист, психологічна підтримка); вивчення інституційної культури (правила, процедури, ціннісні орієнтири, норми взаємодії), що визначає характер роботи з дітьми з ООП; дослідження механізмів розподілу фінансових і людських ресурсів між освітніми закладами та програмами; виявлення ролі неурядових, приватних та міжнародних організацій у формуванні й підтримці інституційної мережі; аналіз питань підзвітності, прозорості й ефективності інституцій; вивчення ступеня гнучкості системи у впровадженні нових моделей і практик, а також визначення потенційних точок зростання і бар'єрів для реорганізації та подальшого розвитку системи.

*Аналіз концепцій і парадигм* сфокусований на дослідженні смислових і ціннісних основ освітньої системи, що включає: вивчення ідеологічних основ, концептуальних засад, підходів, теорій, визначень, наративів, виокремлених у дискурсі освітньої системи; вивчення домінантних і альтернативних парадигм, аналіз цінностей і метафор освіти, закладених у законодавстві, програмах, підручниках і професійних стандартах; вивчення співвідношення між офіційними концепціями та неформальними уявленнями педагогів, управлінців, батьків і учнів; оцінку ідеологічних основ політик інклюзії, якості, результативності та справедливості тощо; аналіз наративів і дискурсів, що легітимізують або маргіналізують певні групи учасників освітнього процесу чи освітні підходи; дослідження динаміки змін парадигм у відповідь на суспільні трансформації, оцінку відповідності задекларованих концепцій реальним практикам тощо.

*Аналіз послуг та програм* сфокусований на дослідженні різноманітних освітніх, корекційно-реабілітаційних, соціальних і супутніх послуг та програм, покликаних задовольняти потреби осіб з особливими освітніми потребами, як-от: вивчення різновидів наявних програм (навчальних, корекційно-розвиткових, терапевтичних, соціально-психологічних), визначення їхньої спрямованості, тривалості та методологічної основи; аналіз доступності послуг (географічної, фінансової, інформаційної) та механізмів включення осіб з ООП у відповідні програми; дослідження якості й ефективності

запроваджених програм, зокрема оцінювання їхнього впливу на академічний, соціальний і психологічний розвиток учнів; виявлення ресурсних можливостей і прогалин у системі послуг (браку спеціалістів, обмеженого матеріально-технічного забезпечення, недостатнього використання інноваційних технологій тощо); аналіз механізмів міжвідомчої взаємодії та координації між різними постачальниками послуг (державними, приватними, громадськими), а також співпраці з медичними, соціальними та психологічними установами; дослідження програмної політики (пріоритетів, стандартів, вимог, фінансування) і відповідності програм міжнародним та національним стандартам; вивчення персоналізованих освітніх маршрутів (як-от індивідуальних програм розвитку) та гнучкості системи у підборі й модифікації програм під конкретні потреби учнів; аналіз інструментів моніторингу й оцінювання результативності послуг і програм (показників успішності, зворотного зв'язку від учнів, батьків і фахівців), включно з механізмами вдосконалення на основі отриманих даних тощо.

*Аналіз акторів та мереж* (actors and networks) сфокусований на дослідженні сукупності зацікавлених суб'єктів (стейкхолдерів) та системи взаємозв'язків між ними, що впливають на формування, впровадження й моніторинг політики й практик у сфері освіти осіб з ООП. Сюди належить: вивчення ролі та впливу державних і недержавних акторів (міністерств, агентств, міжнародних організацій, громадських організацій, батьківських асоціацій, професійних спільнот, приватних структур тощо) на ухвалення рішень; вивчення агентності (agency) стейкхолдерів; аналіз формальних і неформальних зв'язків між зацікавленими сторонами та їхніми мережами, каналів їхньої взаємодії та механізмів комунікації; дослідження рівня координації й співпраці між різними рівнями управління (від національного до локального) та між різними секторами (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист тощо); оцінка конфліктів інтересів і стратегій їх розв'язання; визначення ключових лідерів і посередників, які об'єднують зусилля різних груп; вивчення впливу ресурсної бази акторів (фінансової, політичної, експертної) на їхню

здатність просувати зміни в освітній галузі; дослідження адвокаційних мереж і рухів, що відстоюють права осіб з ООП; аналіз динаміки колективних ініціатив і партнерських проектів, спрямованих на розвиток та вдосконалення системи освіти, а також оцінка ролі культури співробітництва чи, навпаки, суперництва у процесах формування й впровадження освітньої політики для осіб з ООП.

*Аналіз фінансового та ресурсного забезпечення* сфокусований на дослідженні механізмів фінансування та розподілу ресурсів у сфері освіти, що включає: аналіз обсягів та джерел фінансування освітньої системи (державних, місцевих, приватних, донорських); дослідження принципів формування бюджетів на освіту та механізмів їх розподілу між рівнями управління й типами закладів; оцінку достатності та ефективності використання фінансових ресурсів для реалізації освітніх цілей; аналіз практик фінансування інклюзивної освіти й підтримки осіб з особливими освітніми потребами; дослідження фінансових стимулів для педагогів і керівників; вивчення прозорості та підзвітності у сфері фінансування; аналіз матеріально-технічного та кадрового забезпечення освітніх програм і послуг; оцінку рівня інфраструктурної доступності закладів освіти; вивчення механізмів управління ресурсами на місцевому рівні; дослідження міжсекторального розподілу фінансових зобов'язань (освіта–охорона здоров'я–соціальний захист); аналіз впливу зовнішнього фінансування (грантів, міжнародних програм) на формування та сталість освітніх ініціатив, а також виявлення дисбалансів між задекларованими пріоритетами й реальним ресурсним наповненням.

*Аналіз освітньої політики* сфокусований на дослідженні системи стратегічних і тактичних рішень та механізмів їх упровадження у сфері освіти, що включає: вивчення національних стратегій розвитку освіти; аналіз відповідності освітньої політики міжнародним стандартам і зобов'язанням; дослідження механізмів розроблення та впровадження освітніх політик на різних рівнях (національному, регіональному, місцевому); оцінку ефективності політичних інструментів і заходів; аналіз процесів прийняття рішень та залучення стейкхолдерів; вивчення політики фінансування й розподілу ресурсів; дослідження

політики підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників; аналіз політики забезпечення якості освіти; вивчення механізмів міжвідомчої координації при формуванні освітньої політики; дослідження політики щодо раннього втручання й переходу до дорослого життя; аналіз політики партнерства з батьками та громадою; оцінку розривів між задекларованими цілями та їх практичною реалізацією; вивчення механізмів моніторингу й оцінки ефективності реалізації освітньої політики.

**Результативний аналіз.** Цей блок зосереджений на вивченні соціальної та економічної ефективності системи освіти осіб з ООП, а також узагальненні кращих практик, викликів і бар'єрів, характерних для неї.

*Аналіз економічних та соціальних результатів* сфокусований на дослідженні впливу системи освіти осіб з особливими потребами на економічну й соціальну сфери суспільства та рівень якості життя. Сюди належать: оцінка економічного ефекту від інвестицій в освіту осіб з ООП (показники ринку праці, продуктивність, витрати на соціальне забезпечення, ефективність розподілу ресурсів тощо); вивчення довгострокових соціальних наслідків здобуття освіти (скорочення нерівності, підвищення рівня соціальної інтеграції, зниження дискримінації, посилення соціального капіталу); аналіз рівня працевлаштованості й економічної незалежності випускників з ООП, дослідження показників добробуту та якості їхнього життя (рівень доходів, доступ до медичних і соціальних послуг, умови проживання); оцінка ролі освітніх програм у формуванні соціальних навичок і громадянської активності осіб з ООП; вивчення суспільного сприйняття інклюзивної освіти та його впливу на формування позитивного або стигматизуючого ставлення до осіб з ООП; аналіз макроекономічних і соціальних індикаторів (рівень бідності, соціальної мобільності, розвитку людського капіталу тощо); дослідження економічної та соціальної включеності осіб з ООП; а також визначення перешкод і чинників успіху в досягненні сталих позитивних економічних і соціальних результатів.

*Аналіз викликів та бар'єрів* сфокусований на дослідженні перешкод і чинників, що ускладнюють або уповільнюють розвиток і функціонування системи освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сюди належать: виявлення ключових політичних, економічних, правових, організаційних і соціокультурних обмежень, що перешкоджають інклюзії та соціалізації осіб з ООП; оцінка прогалин у чинному законодавстві й нормативно-правовій базі; дослідження бар'єрів доступності (фізичної, інформаційної, фінансової) до закладів освіти, послуг і програм; виявлення системних проблем у підготовці кадрів і професійному розвитку педагогів; аналіз стигми, дискримінаційних практик, стереотипів і упереджень, що негативно впливають на ставлення до осіб з ООП; вивчення психологічних та соціокультурних чинників, що заважають створенню підтримувального освітнього середовища; оцінка обмеженості ресурсів (фінансових, матеріально-технічних, кадрових) і механізмів їх розподілу; дослідження недостатньої координації дій між різними гілками влади й стейкхолдерами; а також визначення потенційних шляхів подолання виявлених викликів і бар'єрів задля підвищення ефективності й рівня інклюзивності системи освіти.

*Аналіз кращих практик* сфокусований на виявленні, вивченні та узагальненні інноваційних рішень і підходів, що демонструють найвищу результативність у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сюди належать: дослідження успішних освітніх моделей, підходів, програм, методик, організаційних форм тощо, які довели свою ефективність у певних соціокультурних та ресурсних умовах; виявлення факторів успіху (організаційних, педагогічних, технологічних, фінансових, нормативно-правових, інституційних тощо), що сприяють сталому впровадженню кращих практик; оцінка узгодженості кращих практик із міжнародними стандартами й рекомендаціями (зокрема з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю); аналіз можливостей масштабування й адаптації цих практик для різних рівнів освітньої системи (від локального до національного) та різних контекстів.

### Рекомендована література до розділу III

- Chong P. W., Graham L. J. The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research and Method in Education*. 2013. Vol. 36(1). P. 23–32. URL: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675555>
- Kusmiyati N. Cippo Model Evaluation on the English Language Training Program at the Indonesian Navy Education Services. *International Journal of Human Capital Management*. 2023. Vol. 7(1). P. 104–114. URL: <https://doi.org/10.21009/IJHCM.07.01.8>
- Robertson S., Dale R., Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13(1). P. 149–170. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Орлов О., Прохоренко Л., Попович І., Волошина О. Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 118(2). С. 87–108. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
- Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник НАПН України*. 2021. № 2(3). С. 1–8. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11>

## Тест для самоперевірки до розділу III

**1. Комплексна аналітична модель насамперед подана нами як:**

- A. Жорсткий перелік індикаторів, які треба завжди вимірювати
- B. Раз і назавжди фіксована схема для класифікації країн
- C. Аналітична рамка, у якій дослідник самостійно обирає індикатори, зберігаючи логіку моделі

**2. Ви порівнюєте дві країни, але в одній із них дані про фінансування освіти фрагментарні. Як діяти в логіці моделі?**

- A. Відмовитися від аналізу цієї країни як “методологічно некоректної”
- B. Замінити відсутні дані умовними оцінками, щоб зберегти однаковий набір показників
- C. Підібрати інші, доступні показники та якісні описи, зберігаючи загальну структуру аналізу

**3. Який із підходів до операціоналізації найбільше відповідає ідеї гнучкості моделі?**

- A. Встановити один універсальний список індикаторів для всіх досліджень
- B. Для кожного дослідження адаптувати показники, але не змінювати логіку трьох блоків
- C. Імпровізувати щоразу, не прив'язуючись до жодної структури

**4. Чому контекстуальний блок розташований “першим” у моделі?**

- A. Щоб мати зручний додаток “про довідкову інформацію” після основного аналізу
- B. Бо без розуміння контексту інші результати легко інтерпретувати спрощено або хибно
- C. Щоб продемонструвати другорядну роль економічних показників

**5. Яку роль найдоцільніше відводити політичному контексту в аналізі освітньої системи?**

- A. Розглядати його лише як фон, що не впливає на освіту напряду
- B. Використовувати лише тоді, коли є дані про зміну урядів
- C. Аналізувати як один із ключових чинників, що визначають можливості та обмеження реформ

**6. Ви бачите високі результати тестувань учнів, але слабку інклюзивність і нерівний доступ. У логіці моделі це:**

- A. Ознака “успішної” системи без застережень
- B. Сигнал до глибшого результативного аналізу з урахуванням соціальних наслідків
- C. Підстава ігнорувати тестові результати як “ідеологічно підозрілі”

**7. Яка дослідницька позиція найближча до задуму моделі?**

- A. Вибрати одну “головну” змінну (наприклад, ВВП) і пояснювати через неї все інше
- B. Поєднувати різні чинники та рівні аналізу, шукаючи їх взаємозв’язки
- C. Фокусуватися лише на рівні школи, уникаючи “політики”

**8. Якщо дві системи мають схожі показники результативності, але дуже різні геополітичні контексти, що варто зробити?**

- A. Визнати їх однаково ефективними, контекст неважливий
- B. З’ясувати, як геополітичні умови могли впливати на доступні ресурси й траєкторії розвитку
- C. Сконцентруватися тільки на інституційній структурі, контекст – зайвий рівень складності

**9. Екосистемний блок найкраще використовувати як:**

- A. Список “галочок” для перевірки наявності певних документів
- B. Каркас для розуміння того, як взаємодіють правова база, інституції, актори, ресурси й політики

С. Інструмент, що дозволяє описати формальні структури без неформальних практик

**10. При аналізі акторів та мереж, що найбільше відповідає логіці моделі?**

А. Зосередитися виключно на міністерстві освіти як “головному акторі”

В. Вивчати множинних стейкхолдерів та їхню агентність, зв’язки й конфлікти інтересів

С. Сфокусуватися на побудові схем підпорядкування

**11. Ви виявили “успішну практику” в одній країні. Як діяти далі в дусі моделі?**

А. Розписати план перенесення її в іншу країну як зразкову

В. Спочатку співвіднести практику з контекстом і наявною екосистемою, а вже потім думати про адаптацію

С. Оцінювати за формальними результатами, не аналізуючи умови її виникнення

**12. Чому в моделі окремо виділено аналіз викликів та бар’єрів?**

А. Щоб показати “слабкі сторони” країни для рейтингу

В. Бо розуміння бар’єрів є умовою реалістичних рекомендацій і прогнозів

С. Щоб виправдати відсутність кращих практик у деяких системах

**13. Яка стратегія інтерпретації економічних результатів найбільше відповідає моделі?**

А. Оцінювати лише короткострокові ефекти (наприклад, поточні витрати бюджету)

В. Розглядати економічні результати разом із соціальними та інституційними змінами

С. Пов’язувати економічні результати з рівнем індивідуальних тестових балів

**14. Як, у межах моделі, доцільно працювати з культурним контекстом?**

- A. Проаналізувати перелік свят і традицій
- B. Проаналізувати цінності, наративи, стереотипи й уявлення, що впливають на освіту
- C. Використати його для написання вступу в тексті, що описує дослідження

**15. Ви проектуєте дослідження й обираєте рівень деталізації індикаторів. Що відповідає задуму моделі?**

- A. Максимально деталізувати все, навіть якщо даних обмаль
- B. Обрати такий рівень деталізації, який дозволяє зберегти логіку трьох блоків і реально зібрати дані
- C. Залишити всі показники на дуже загальному рівні, щоб не ускладнювати аналіз

**16. У чому ключовий сенс поєднання кількісних і якісних методів у цій моделі?**

- A. Щоб задовольнити вимоги різних рецензентів
- B. Щоб числові дані проілюструвати цитатами з інтерв'ю
- C. Щоб глибше зрозуміти числові дані завдяки аналізу контексту, змісту й процесів

**17. Якщо у двох країнах схожі нормативні акти, але дуже різна практика їх застосування, як діяти?**

- A. Вважати, що системи подібні, бо “на папері” все однакове
- B. Використати екосистемний аналіз, щоб показати розрив між правовою базою та реальною практикою
- C. Ігнорувати практику, бо вона “важко вимірюється”

**18. Яка дослідницька установка найкраще відповідає призначенню моделі як інструменту для аналізу?**

- A. Використати модель як чекліст і оцінювати країни за принципом “зараховано/не зараховано”

В. Використати модель як основу, спираючись на яку можна ставити власні запитання та будувати інтерпретації

С. Відібрати з моделі лише один блок і працювати з ним як з повноцінною теорією

**19. При підготовці рекомендацій для розвитку освітньої політики, що найбільше відповідає духу моделі?**

А. Пропонувати універсальні рішення

В. Формувати рекомендації, виходячи з аналізу взаємодії контексту, наявної екосистеми та результатів

С. Орієнтуватися на кращі практики інших країн

**20. Як можна описати загальну дослідницьку позицію, яку стимулює ця модель?**

А. Технократична, орієнтована на числові показники успіху

В. Редукціоністська, що спрощує складні явища до кількох змінних

С. Рефлексивна, багаторівнева, чутлива до контексту й орієнтована на вимірювання та осмислення одночасно

Ключ до тесту:

1–С, 2–С, 3–В, 4–В, 5–С, 6–В, 7–В, 8–В, 9–В, 10–В,

11–В, 12–В, 13–В, 14–В, 15–В, 16–С, 17–В, 18–В, 19–В, 20–С.

# РОЗДІЛ IV

## АЛГОРИТМ ПРОВЕДЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Ефективність порівняльних досліджень у галузі освіти значною мірою залежить від чіткості їхньої методичної організації. Аналіз освітньої системи передбачає збір різнопланової інформації, її структурування, виявлення патернів у цій інформації, виокремлення елементів системи та вивчення взаємозв'язків між ними. Тож аналіз освітньої системи є досить складною інтелектуальною задачею. Порівняльний аналіз є ще складнішим, оскільки вимагає ще більшої інтелектуальної праці. Чим більшою є кількість порівнюваних систем, чим вони є більш відмінними між собою, і чим більша кількість параметрів освітньої системи цікавить дослідників, тим складнішим стає це завдання – як з точки зору обсягів інформації, так і з точки зору її складності.

Застосування тієї чи іншої аналітичної моделі слугує своєрідною мапою, що дозволяє легше орієнтуватись у великих обсягах неоднорідної інформації. Однак навіть найкраща аналітична модель не гарантує якісних результатів без послідовного й структурованого алгоритму її застосування.

**Алгоритм** – це впорядкована послідовність дій або процедур (інструкцій), спрямована на досягнення певного результату чи розв'язання визначеної задачі. У наукових дослідженнях алгоритм виступає як логічна модель процесу пізнання, що описує кроки, необхідні для отримання достовірних, відтворюваних і верифікованих результатів (Арсенюк та ін., 2006).

У контексті порівняльного аналізу освітніх систем алгоритм – це структурований набір методичних етапів порівняльного дослідження, що забезпечує його системність і послідовність. Чітко визначений

алгоритм дослідження дозволяє цілісно спланувати і здійснити процес аналізу освітніх систем від постановки дослідницького запитання до формулювання висновків і рекомендацій.

Метою алгоритмізації процесу порівняльного дослідження є забезпечення логічної послідовності, методологічної цілісності та відтворюваності дослідження. Він допомагає уникнути фрагментарності, дублювання або надмірного суб'єктивізму під час порівнянь, а також підвищує якість отриманих висновків завдяки уніфікації етапів аналізу.

Запропонований у цьому розділі алгоритм порівняльного дослідження можна використовувати як орієнтир для дослідників, викладачів і студентів, які прагнуть здійснити цілісний, науково обґрунтований аналіз освітніх систем, зокрема систем освіти осіб з особливими освітніми потребами. Цей алгоритм побудовано таким чином, щоб його можна було застосовувати в порівняльних дослідженнях різного рівня – від окремих практик до національних систем освіти. Він дозволяє поєднувати кількісні та якісні методи дослідження, використовувати різні типи даних із різних джерел. Його структура ґрунтується на положеннях багатовимірної аналітичної моделі, розглянутої в попередньому розділі. Однак, загальна логіка описаного нами пізнавального процесу можна використовувати також і при застосуванні інших аналітичних моделей.

Алгоритм проведення порівняльного аналізу допомагає структурувати процес пізнання, визначити характер і послідовність необхідних аналітичних дій, логічно пов'язати етапи збору, опрацювання та інтерпретації інформації. Незалежно від масштабу чи тематики, будь-яке порівняльне дослідження проходить **низку послідовних етапів**, кожен із них має свою методологічну функцію та визначає якість і достовірність кінцевих результатів. У спрощеному вигляді алгоритм порівняльного аналізу можна представити як послідовність шести ключових етапів:

- Визначення об'єкта і предмета порівняльного дослідження, його мети і завдань, ідентифікація конкретних об'єктів для порівняння.
- Вибір теоретико-методологічної основи дослідження

- Визначення критеріїв і показників для порівняння
- Збір та систематизація інформації
- Аналіз даних і порівняння
- Узагальнення результатів, формулювання висновків і рекомендацій.

Детальний опис кожного етапу цього алгоритму буде подано в наступних підрозділах цього розділу.

#### **4.1. Визначення об'єкта і предмета порівняльного дослідження, його мети і завдань, ідентифікація конкретних об'єктів для порівняння**

Вибір об'єкта, предмета та мети є вихідним і концептуально визначальним етапом будь-якого порівняльного дослідження. На цьому етапі визначають те, *що* досліджують, *під яким кутом* його розглядають і *з якою метою* (Сисоєва, 2014).

**Об'єкт дослідження** визначають з огляду на актуальні суспільні потреби, наукові проблеми та/або практичні виклики. У порівняльних дослідженнях об'єктом зазвичай виступає освітня система певного рівня (національна, регіональна, інституційна тощо) або її особливості чи елементи (організаційні форми, практики, політики, методи тощо).

**Предмет дослідження** конкретизує, який саме аспект об'єкта будуть вивчати, наприклад, зміст навчання, форми управління, обсяги фінансування, механізми правового регулювання, особливості послуг із підтримки осіб з особливими освітніми потребами тощо.

**Мета** дослідження – це узагальнене уявлення про кінцевий результат, якого прагне досягти дослідник у процесі наукового пізнання. Саме мета дослідження є тією центральною віссю, навколо якої вибудовується весь подальший дослідницький процес. У контексті порівняльного аналізу освітніх систем мета дослідження полягає у визначенні подібностей і відмінностей між системами, виявленні закономірностей у функціонуванні освітніх систем чи їх окремих елементів, а також у формуванні науково обґрунтованих висновків та рекомендацій щодо освіти, освітніх систем чи їх окремих елементів.

Мета порівняльного дослідження визначає спрямованість, логіку й зміст дослідження, формулює його основний вектор. Для визначення мети слід відповісти на запитання “для чого здійснювати це дослідження?”. Наприклад, порівняльні дослідження можуть проводити для виявлення закономірностей розвитку освітніх систем (як освіти взагалі, так і конкретних освітніх систем у певних конкретних умовах); для виявлення взаємозв’язків між елементами систем; для з’ясування причинно-наслідкових зв’язків (наприклад, зв’язків між певними особливостями освітньої системи та її результативністю, зокрема при функціонуванні в певному контексті); для оцінки результативності певних політик; для визначення кращих практик чи методик навчання; для пошуку проблемних моментів у певній освітній системі; для розроблення рекомендацій щодо реформування або напрямку розвитку певної освітньої системи тощо.

Вибір об’єкта, предмета й мети дослідження має бути обумовлений їх науковою значущістю та практичним значенням – потенційною здатністю дати відповіді на важливі запитання та/або вирішити важливі практичні завдання.

**Завдання порівняльного дослідження** конкретизують шлях досягнення мети, визначаючи послідовність дій, які має виконати дослідник для отримання запланованого результату. Якщо мета окреслює орієнтовний результат, то завдання є окремими кроками на шляху до нього.

Далі, в залежності від об’єкта, предмета, мети й завдань дослідження слід ідентифікувати **конкретні об’єкти для вивчення та порівняння** – тобто обґрунтовано визначити, які саме *країни, регіони, освітні заклади чи програми* доцільно включити до порівняльного аналізу. Обрані для порівняння об’єкти мають бути достатньо подібними, щоб їх можна було зіставити за певними визначеними параметрами, але водночас – достатньо різними, щоб виявити суттєві відмінності, здатні пролити світло на закономірності розвитку освітніх систем.

До критеріїв вибору об’єктів для порівняння можуть належати: структурна подібність або відмінність освітніх систем (наприклад,

рівень централізації управління, наявність схожих етапів освіти), спільність або відмінність соціально-економічного або культурного контексту, наявність релевантних даних для аналізу тощо. Основним критерієм є дослідницька доцільність – потенціал за рахунок порівняльного аналізу виявити закономірності, причинно-наслідкові зв'язки та загалом отримати нове знання.

#### **4.2. Вибір теоретико-методологічної основи дослідження**

Другий етап алгоритму порівняльного дослідження полягає у виборі теоретико-методологічної основи, тобто тієї аналітичної (теоретичної) рамки, в межах якої інтерпретуватимуть отримані дані. Від обраної рамки залежить логіка побудови процесу аналізу, набір параметрів, типи взаємозв'язків, що підлягають вивченню, вибір спеціалізованих методів збору та аналізу інформації, а також характер висновків, яких може дійти дослідник.

Аналітичною рамкою порівняльного дослідження може виступати багатовимірна аналітична модель, представлена в попередньому розділі, або ж інші методологічні й теоретичні підходи, як-от структуралістський, технократичний, критичний, культурологічний тощо (Орлов та ін., 2025). Вибір моделі має бути узгоджений із метою, об'єктом і предметом дослідження.

На цьому етапі доцільно:

- окреслити й уточнити ключові поняття та аналітичні категорії, що забезпечуватимуть узгодженість пошуку інформації та інтерпретацій;
- ще раз уточнити рівень аналізу – міжнародний, національний, регіональний, інституційний тощо;
- установити часові межі дослідження, тобто період, за який здійснюється порівняння;
- окреслити логіку, обсяги та послідовність аналізу, тобто визначити в загальних рисах, у якій послідовності й у якому обсязі буде розглянуто об'єкти аналізу в межах обраних аналітичних категорій (як-от контекст, структура, процеси, результати й фактори

впливу, що формують освітню систему та зумовлюють її ефективність) та якою є черговість вивчення об'єктів аналізу в межах цих категорій.

### **4.3. Визначення критеріїв і показників для аналізу та порівняння**

Наступним етапом алгоритму є визначення критеріїв і показників, за якими здійснюватиметься порівняння досліджуваних освітніх систем чи їхніх елементів.

**Критерій порівняння** – це узагальнена характеристика або параметр, за яким здійснюють оцінку та зіставлення досліджуваних об'єктів. **Показник** – конкретна емпірична змінна (кількісна чи якісна), що відображає прояв критерію на практиці. Критерії визначають, що саме порівнюють, а показники – як саме це оцінюють або вимірюють. Вибір критеріїв і показників впливає з мети дослідження та обраної теоретико-методологічної рамки.

Критерії (або групи критеріїв) можуть відображати різні аспекти освітньої системи, як-от: соціально-економічні, політичні, культурні умови функціонування освіти; організація та управління, фінансування, кадрове забезпечення; зміст освіти, освітня політика, методи навчання, оцінювання, психологічного супроводу; результати, навчальні досягнення, соціальна інтеграція; суспільні наслідки, трансформація цінностей, інноваційність системи тощо.

Наприклад, у випадку застосування описаної в попередньому розділі аналітичної моделі, групами критеріїв слугуватимуть складові її аналітичних блоків – контекстуального, екосистемного та результативного. Конкретні критерії дослідники мають обирати самостійно, зважаючи на мету, рівень і масштаб дослідження. Наприклад, у межах групи “економічні та соціальні результати” при аналізі національної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами критеріями можуть виступати: доступність освіти для осіб з ООП, соціально-економічна інтеграція осіб з ООП, якість життя осіб з ООП тощо. Для кожного з таких критеріїв можуть бути розроблені конкретні кількісні та якісні показники, що відображають їх у вимірюваній формі. Наприклад, показником доступності освіти для

осіб з ООП може виступати частка осіб з ООП, які мають певний рівень освіти (особливо в порівнянні з часткою осіб із певним рівнем освіти в популяції загалом), опис особистого користувацького досвіду отримання освіти тощо; показником соціально-економічної інтеграції осіб з ООП може бути рівень безробіття серед осіб з ООП, представленість осіб з ООП у певних важливих соціально-економічних сферах (як-от у керівних органах підприємств), статистика щодо користування державними послугами людьми з ООП тощо, результати інтерв'ю або фокус груп щодо інтеграції осіб з ООП; показниками якості життя осіб з ООП можуть бути QALY (кількість якісних років життя), результати опитувань осіб з ООП щодо якості життя з використанням стандартизованих інструментів (як-от WHOQOL), структурованих інтерв'ю тощо.

У випадку застосування інших теоретико-методологічних підходів логіка добору критеріїв та показників буде такою ж. Наприклад, при застосуванні критичного феміністичного підходу, критеріями аналізу можуть слугувати: системна дискримінація; епістеміологічна справедливість; доступ до ресурсів чи влади тощо. Відповідно, прикладом показника системної дискримінації може бути наявність дискримінативних положень у нормативно-правових актах (або описах політик), частка жінок у складі підприємств, органів державного управління; показниками епістеміологічної справедливості можуть бути частка навчальних програм (або наукових публікацій), що включають дослідження жінок, представників меншин або людей з ООП, або ж частота цитування авторів із маргіналізованих груп у навчально-методичних матеріалах (% від загальної кількості цитувань), чи результати дискурс-аналізу змісту шкільних підручників; прикладами показників доступу до ресурсів та влади можуть бути частка жінок серед представників уряду, кількість схвальних рішень щодо кредитування приватних підприємств, якими володіють жінки (або просто кількість таких підприємств), співвідношення розмірів середньої заробітної плати тощо.

Вибір критеріїв і показників безпосередньо впливає на те, який набір методів аналізу можна буде використати в дослідженні для

пошуку закономірностей у даних та їх інтерпретації. Якщо показники сформульовано у вигляді **кількісних** параметрів (тобто конкретних цифр, як-от: відсоток охоплення дітей з ООП освітою; обсяги фінансування освіти осіб з ООП в тисячах гривень або у відсотках від ВВП; кількість учнів з ООП на одного педагога; кількість випадків застосування дискримінаційної лексики в батьківських групах в соціальних мережах тощо), то можливим буде застосування різноманітних методів статистичного аналізу та математичного моделювання, як-от порівняння вибірок, кореляційного, факторного чи регресійного аналізу. Натомість, коли показники мають **якісний** характер (методологічні підходи, ціннісні орієнтири, управлінські практики, культурні репрезентації, наративи освітньої політики, суб'єктивний досвід учасників освітнього процесу), дослідник обирає якісні методи – кейс-метод, контент-аналіз, дискурс-аналіз тощо.

Варто зазначити, що не кожне дослідження потребує вивчення всіх без винятку компонентів у межах того чи іншого теоретичного підходу або аналітичної моделі. Вибір критеріїв і показників має бути цілеспрямованим, тобто передусім зорієнтованим на отримання відповіді саме на ті дослідницькі запитання, які поставлені на початку роботи.

Така необхідність впливає з кількох міркувань. По-перше, процес визначення критеріїв і показників безпосередньо пов'язаний із обсягом інформації, яку необхідно зібрати, опрацювати та проаналізувати (і відповідно – витратити на це час та/або кошти). По-друге, порівняльні дослідження освітніх систем, особливо коли йдеться про освіту осіб з ООП, потребують роботи з масивами різноманітної інформації з різних галузей знань, як-от: офіційні статистичні дані, бухгалтерські документи, медична документація, неструктуровані текстові описи, аналітичні звіти, стенограми фокус-груп, історичні документи, твори мистецтва тощо. Надмірна кількість та неоднорідність інформації може призвести до того, що її цілісне сприйняття стане неможливим. Тож, як занадто вузький набір критеріїв та показників може спростити реальність і зробити висновки

дослідження поверховими, так і занадто широкий їх набір може призвести до фрагментації та втрати аналітичної глибини.

Тому вибір критеріїв і показників має бути методологічно обґрунтованим та практично доцільним – тобто таким, що при досягненні мети дослідження дозволяє оптимізувати витрати часу й зусиль без втрати якості аналітичних результатів. Залежно від мети дослідження, глибина та деталізація аналізу в межах окремих критеріїв може змінюватись – одні компоненти аналітичної моделі можуть бути розкриті більш глибоко, інші – розкриті побіжно або не розкриті взагалі. Головне завдання дослідника на цьому етапі – відібрати саме ті критерії та показники і в такій кількості, щоб достовірно й аргументовано та з раціональним використанням ресурсів відповісти на поставлені дослідницькі запитання.

Наприклад, якщо дослідження має на меті простежити історію розвитку системи освіти та її вплив на сучасну результативність, то головну увагу приділятимуть опису історичних етапів становлення освітньої системи та історичним описам змін у політичному, економічному й соціокультурному контекстах у межах певного об'єкта аналізу (як-от країни). Обсяг заглиблення в ті чи інші категорії матиме на меті виявити динаміку змін. Сучасні результати розглядатимуть як наслідок історичних процесів, а решту категорій поза історичним ракурсом можна аналізувати менш детально. Якщо ж дослідження зосереджене на оцінці ефективності освітніх політик, історичний опис суспільно-політичної ситуації може бути поданий коротко й побіжно для більш якісного розуміння контексту (або ж не включений у дослідження взагалі). Натомість основну увагу буде приділено детальному опису сучасних освітніх політик, механізмам управління, фінансуванню, практикам реалізації політик і досягнутим результатам.

#### **4.4. Збір та систематизація інформації**

Після визначення критеріїв і показників наступним кроком у проведенні порівняльного дослідження є збір та систематизація інформації. Основна мета цього етапу полягає в отриманні достовірної

інформації, що дозволяє всебічно схарактеризувати освітні системи й інтерпретувати їх відповідно до обраної аналітичної моделі.

Збір інформації може включати роботу з первинними та вторинними джерелами інформації (даних). **Первинну інформацію** (дані) збирають власноруч. Сюди належать результати власних систематичних спостережень, експериментів, інтерв'ю, анкетувань, опитувань, вимірювань тощо, що дають змогу безпосередньо зафіксувати фактичний стан речей або позиції учасників освітнього процесу. **Вторинні джерела** – це вже наявні матеріали, створені іншими дослідниками чи організаціями: набори даних, офіційна статистика, аналітичні звіти, наукові публікації, нормативно-правові документи, описи, карти тощо. У міжнародних порівняльних дослідженнях особливу роль відіграють відкриті міжнародні бази даних, як-от: UNESCO Institute for Statistics, OECD, Eurostat, а також національні джерела, зокрема Державна служба статистики України, Міністерство освіти і науки України, профільні інститути НАН та НАПН України тощо.

Збір первинних даних для будь-якого дослідження є надзвичайно трудомістким і ресурсозатратним процесом. Він потребує підбору або розроблення інструментарію для вимірювань (анкет, інтерв'ю, форм спостереження), налагодження комунікації з потенційними учасниками, проведення опитувань (вимірювань, аналізу первинних документів), транскрибування, кодування та інтерпретації отриманих результатів (як-от підрахунків і обчислень) тощо. Якщо дослідження охоплює велику кількість параметрів, країн чи регіонів, обсяг первинних даних може стати настільки значним, а їх збір, обробка й аналіз потребуватимуть настільки значних ресурсів, що дослідницький проєкт може стати практично нездійсненним. Саме тому на етапі планування дослідження необхідно чітко визначити, які аспекти вивчатимуть на основі первинних даних, а які – на основі доступних вторинних джерел. Перевагу варто надавати вторинним джерелам інформації (за умови, що вони відповідають критеріям якості). Такий підхід дозволяє оптимізувати робоче навантаження, уникнути необґрунтованих витрат і зосередити ресурси на тих елементах, які

дійсно потребують емпіричної перевірки або не представлені в доступних джерелах, і які є важливими з огляду на дослідницьку мету (Midamba et al., 2025; Inter-university Consortium for Political and Social Research, 2020; Taherdoost, 2021).

При виборі вторинних джерел надзвичайно важливо забезпечити високу якість та достовірність інформації. Для цього важливим є правильний **добір джерел**.

У процесі відбору вторинних джерел інформації для порівняльних досліджень варто зважати на такі характеристики:

- **релевантність** – наскільки джерело відповідає об'єкту, предмету та меті дослідження;
- **актуальність** – відповідність джерела сучасному стану досліджуваного явища;
- **надійність** – рівень довіри до особи чи інституції, що оприлюднила інформацію;
- **прозорість** – наявність даних про походження інформації, опису методики збору, обробки й інтерпретації даних, відомостей про авторів та замовників дослідження (за наявності);
- **повнота** – наскільки джерело охоплює всі аспекти, необхідні для розуміння досліджуваного явища;
- **придатність для порівняння** – застосування одиниць виміру, понять і класифікацій, що дозволили б співставити наведену в джерелі інформацію з даними з інших джерел (інших країн, часових періодів тощо).

Також важливо вміти відрізнити якісні джерела інформації від неякісних. Для цього слід звернути увагу на кілька ознак, що стосуються походження, структури та змісту джерела інформації.

**Походження інформації та авторитетність джерела.** Якісні джерела мають чітко вказаних авторів, їхню афіліацію, контактні дані й дату публікації; створені урядовими інституціями, академічними установами, міжнародними організаціями або громадськими організаціями з історією (UNESCO, OECD, Світовий банк, МОЗ, МОН, НАН, НАПН тощо); опубліковані в рецензованих наукових журналах, академічних збірниках або видані авторитетними університетами й

науковими видавництвами. Низькоякісні джерела не мають чітко вказаних авторів або видавця; створені невідомими організаціями без історії, авторами без відповідної фахової експертизи; опубліковані у блогах, на сайтах, не проходили рецензування.

**Структура, мова і стиль викладу.** Якісні джерела побудовані логічно, структуровано; застосовують точну і зрозумілу наукову термінологію; використовують нейтральну мову без надмірної емоційності, уникають маніпуляцій, оцінних суджень і спрощених узагальнень. Низькоякісні джерела побудовані недостатньо логічно та послідовно; мають сенсаційні або гаслові заголовки (“Шокуюча правда про...”, “Катастрофічний стан...”); містять оціночні фрази, звертаються до емоцій, а не до мислення; використовують занадто неформальний тон.

**Прозорість і можливість верифікації.** Якісні джерела чітко описують методи збору та аналізу даних (вибірку, інструменти, статистичні методи, часові рамки тощо); мають визначені й задекларовані обмеження дослідження; пояснюють, як саме отримані результати можна інтерпретувати; надають повний список посилань на першоджерела; використовують визнані системи цитування (APA, MLA, ДСТУ тощо). Низькоякісні джерела не розкривають свої методи отримання інформації або роблять це недостатньою мірою; не вказують, на якій вибірці або за якими критеріями отримано дані; використовують неконкретні, узагальнені або емоційно забарвлені твердження (“відомо, що...”, “усі знають, що...”); не мають посилань або мають лише вибіркові покликання; посилаються на “анонімних експертів” або неіснуючі джерела.

**Ознаки упередженості чи маніпулювання.** Якісні джерела подають інформацію збалансовано, визнають наявність різних точок зору та висвітлюють їх; намагаються висвітлити явище з різних сторін, звертають увагу, якщо певні дані щодо того чи іншого явища відсутні; утримуються від політичних оцінок і пропаганди; не намагаються вплинути на читача через страх, гнів чи емоційний тиск. Низькоякісні джерела мають яскраво виражену позицію, просувають певний наратив, поширюють матеріали із політичною, комерційною або

ідеологічною метою; вибірково цитують факти для підтвердження задалегідь визначеної тези; уникають інформації, що суперечить основній позиції джерела; зосереджуються на емоційних оцінках, мають на меті викликати емоційну реакцію.

Для підвищення надійності застосовують **принцип тріангуляції** – перевірку інформації за кількома незалежними джерелами різного типу (Vans-Akutey, Tiimub, 2021). Наприклад, офіційні статистичні показники можна зіставити з результатами міжнародних звітів (UNESCO, OECD) та з емпіричними даними польових досліджень, а джерела, що можуть містити політичну або ідеологічну упередженість, – співставити з джерелами, що відповідають принципам академічної доброчесності й відкритості, або з джерелами, створеними в різних ідеологічних та політичних контекстах.

Важливо також верифікувати застосування термінології та методів фіксації даних, оскільки різні країни чи регіони можуть використовувати різні класифікації, категорії або одиниці вимірювання. Або ж різні наукові школи можуть надавати дещо різного змісту тим чи іншим термінам і поняттям.

Процес збору даних доцільно планувати поетапно: спершу визначити, які саме джерела потрібні й доступні для кожного критерію та показника; далі – скласти перелік конкретних документів, баз даних чи осіб для опитування; після цього – розробити формат фіксації даних і відповідно до нього зібрати дані. Зібрані відомості слід одразу впорядковувати та каталогізувати (наприклад, у системі каталогів на персональному комп'ютері) за логікою обраного методологічного підходу. Така систематизація дозволяє підтримувати логічну послідовність аналізу та забезпечує зв'язок між етапами дослідження.

Підсумовуємо, що ефективність збору й систематизації інформації залежить від двох чинників: цільового добору якісних джерел відповідно до критеріїв і показників дослідження та структурованої організації процесу.

## 4.5. Первинна обробка даних

Після завершення збору та систематизації інформації дослідник переходить до етапу аналітичного опрацювання даних. На цьому етапі відбувається осмислення зібраної інформації, виявлення типологій, структур, закономірностей, зв'язків і причинних залежностей.

Першим кроком цього етапу є первинна обробка – надання зібраній інформації придатного для аналізу вигляду. Інформація з реального світу часто має неструктурований, неоднорідний характер, містить помилки й неточності, зберігається в різних форматах та використовує різні одиниці вимірювання. Перед тим, як застосовувати до такої інформації ті чи інші методи аналізу, слід її систематизувати, уніфікувати та очистити від дублювань та помилок. Для цього всі зібрані одиниці інформації слід переглянути, виправити наявні помилки (а коли помилки виправити неможливо – видалити такі одиниці інформації як неякісні), прибрати дублювання інформації, зберегти всю інформацію в єдиному форматі. Також деякі дані потребують первинних обрахунків (кількісні дані) або трансформування в кінцеву форму, як-от транскрибування/кодування (якісні дані).

На етапі первинної обробки, фільтрування та уніфікації формату зберігання інформації можна застосовувати концепцію структурування даних “tidy data” (у перекладі з англійської – “акуратні дані” або “впорядковані дані”). Ця концепція була розроблена для кількісних даних, представлених у табличному вигляді, щоб їх легше було аналізувати, порівнювати між собою, об'єднувати, фільтрувати, візуалізувати тощо. У найпростішому формулюванні tidy data – це такий формат таблиць даних, у якому кожна змінна (як-от країна, рік, кількість учнів з ООП, форма навчання, група тощо) представлена окремою колонкою, кожен об'єкт спостереження (як-от конкретний учень, школа, регіон тощо) – окремим рядком, а кожен тип спостереження (як-от дані опитування учнів та вчителів, показники шкіл тощо) – окремою таблицею (Wickham, 2014).

Принципи tidy data для якісних даних (текстових, аудіовізуальних чи комбінованих матеріалів) зберігають таку ж логіку, тобто

уніфіковане впорядкування даних для простоти пошуку, читання та аналізу інформації. Нижче наведено основні критерії впорядкування якісних даних (Krotov, 2024).

1. Дані мають бути збережені в широко розповсюдженому цифровому форматі, придатному для аналізу людиною та комп'ютером (наприклад, .csv, .txt, .json, .xlsx).

2. Дані мають бути очищені від технічних артефактів, дублювань, неякісних записів. Необхідно усунути повтори, неповні або нерелевантні фрагменти даних, невідновні пошкоджені дані, технічні символи, що не становлять дослідницького інтересу (як-от HTML-теги, службові позначки, хеші, емодзі тощо).

3. Дані мають бути організовані за одиницями спостереження. Одиницею може бути документ, інтерв'ю, вислів, публікація, нормативний акт або фрагмент тексту. Важливо чітко визначити, що саме становить одиницю аналізу в межах дослідження (наприклад, “один респондент”, “один нормативно-правовий акт”, “одна цитата”).

4. Кожна одиниця спостереження повинна мати унікальний ідентифікатор. Для кожного елемента даних слід створити унікальний код (назву), який забезпечує можливість відстеження походження інформації, її порівняння або повторного аналізу (наприклад, INT\_05, POL\_2019\_03, DOC\_CRM\_001).

5. Кожну одиницю спостереження необхідно супроводжувати метаданими. Метадані – це відомості про контекст створення та отримання даних, як-от дата, місце, автор, організація, мова, спосіб збору, посилання на джерело, умови використання (ліцензія). Власне змістовний матеріал повинен бути відокремлений від метаданих. Водночас дані та метадані необхідно зберігати в такому вигляді, що дозволяє пов'язати їх між собою.

6. Усі дані та метадані мають бути чітко промарковані зрозумілими ярликами. Для змінних, категорій чи полів використовують короткі, інтуїтивно зрозумілі позначення (source\_type, country, policy\_area, participant\_role, theme\_code тощо).

7. Набір даних повинен супроводжуватися описовим файлом. Такий файл містить пояснення щодо структури та змісту набору даних,

а також методологічних особливостей їх збору: опис джерел, одиниць спостереження, умов збору інформації, методів очищення даних, кодів і протоколів, структури метаданих. Якщо дані оброблено автоматизовано, у файлі додають посилання на відповідне програмне забезпечення, код або скрипт.

#### **4.6. Аналіз даних**

Після фільтрування, систематизації, уніфікації та первинної обробки даних настає власне етап аналізу, тобто застосування тих чи інших методів аналізу для пошуку закономірностей у даних. Вибір конкретних методів аналізу залежить від мети дослідження, характеру зібраних даних і загальної логіки аналізу.

Якщо дані мають числовий характер (статистика, бюджети, відсоткові частки, обсяги фінансування, кількість педагогів чи учнів тощо), застосовують методи кількісного аналізу – статистичне групування об'єктів (кластеризацію), обчислення й порівняння середніх значень, кореляційний, дисперсійний, регресійний, факторний аналіз та інші методи математичного виявлення патернів і взаємозв'язків у даних.

Якщо дані мають якісний характер, дослідник застосовує якісні методи аналізу – тематичний аналіз, контент-аналіз, дискурс-аналіз, порівняльно-описовий аналіз кейсів тощо. У цьому разі головне завдання полягає у виявленні смислових структур, ключових тем, моделей мислення, цінностей і концептуальних орієнтирів тощо.

Щодо **загальної логіки аналізу** кількісних та якісних даних у контексті порівняльних досліджень, то існує декілька підходів до її побудови. Здебільшого вони відрізняються послідовністю дослідження окремих об'єктів аналізу та їх компонентів, співставлення об'єктів між собою і співвіднесення виявлених особливостей цих об'єктів із наявними теоретичними уявленнями.

**Послідовний аналіз.** Найбільш очевидним підходом є послідовний аналіз даних щодо кожного з об'єктів за кожним із вимірів обраної аналітичної моделі (або кожною змінною чи групою змінних) і виявлення патернів і закономірностей окремо всередині

кожного об'єкта, за яким слідує співставлення між собою об'єктів та отриманих проміжних висновків щодо кожного з них, виявлення загальних патернів і закономірностей та формулювання загальних висновків (Yin, 2017; Miles, 1994).

**Парне порівняння кейсів.** В основі цього підходу є одночасне представлення кількох (найчастіше – двох) об'єктів аналізу (кейсів) і вивчення спільного та відмінного між ними. При цьому важливо ще на етапі планування дослідження підібрати кейси таким чином, щоб їх співставлення дозволило отримати відповіді на поставлені дослідницькі запитання. Для цього підбираються кейси за одним з таких принципів:

- подібності – обирають кейси, що в межах обраної аналітичної моделі мають подібні характеристики за вимірами (змінними), що стосуються поставленого дослідницького запитання;
- контрастності – обираються кейси, що в межах обраної аналітичної моделі мають подібні характеристики за всіма вимірами (змінними), окрім тих вимірів (змінних), що стосуються поставленого дослідницького питання;
- полярності – обираються кейси, що в межах обраної аналітичної моделі мають протилежні за своєю суттю (як-от демократичний та авторитарний політичний контекст, умови війни та миру тощо) характеристики за вимірами (змінними), що стосуються поставленого дослідницького питання, або такі, що мають крайні значення за вимірами (змінними), що стосуються поставленого дослідницького питання;
- фаз/динаміки розвитку – обирають кейси, що в межах обраної аналітичної моделі мають подібні характеристики, однак відрізняються за фазою свого розвитку або за динамікою розвитку;
- мінливості – обирають кейси, що в межах обраної аналітичної моделі мали подібні характеристики в один момент часу і відмінні – в інший момент часу (Ragin, 1987; Eisenhardt, 2021).

**Крос-порівняння за тематикою (за змінною чи множиною змінних).** Замість аналізувати кейси повністю по черзі, дослідник бере один елемент/тематику (напр., “фінансування”, “кадрове

забезпечення”, “результати”) і проходить ним через усі кейси, а потім – наступний елемент. Такий горизонтальний прохід по спільних категоріях добре узгоджується з логікою тематичного та порівняльного аналізу (побудова спільних кодів/категорій, міжкейсова матриця тем тощо) (Stake, 2013; Braun, Clarke, 2006).

**Крос-порівняння за рівнями системи.** Цей підхід є подібним до крос-порівняння за тематикою. Однак у випадку порівняння за рівнями здійснюється одночасний горизонтальний погляд на “макро”, “мезо” та “мікро” рівні освітніх систем в рамках різних кейсів (Singer, 1961)

**Куб Брея–Томаса.** Цей підхід пропонує систематизувати крос-порівняння освітніх систем за трьома вимірами: 1) рівень або масштаб (регіон, країна, штат, школа, клас, окрема особа); 2) демографічна або соціальна група (вік, стать, етнічна група, релігія тощо); 3) освітній аспект або суспільний контекст (зміст навчання, методи, фінансування, управління, ринок праці тощо) (Bray, Thomas, 1995; Bray et al., 2014).

**Аналіз за осями “горизонталь-вертикаль-трансверсаль”.** Цей підхід до аналізу передбачає аналіз та порівняння кейсів між собою:

- за горизонтальною віссю – тобто порівняння між собою аналогічних об’єктів на мікро рівні – шкіл, політик, практик тощо;
- за вертикальною віссю – тобто аналіз “мікро кейсів” у контексті “мезо” та “макро” рівнів аналізу;
- за трансверсаллю – тобто аналіз кейсів з усіма їхніми рівнями в контексті часового виміру (Bartlett, Vavrus, 2017).

**Зіставлення патернів.** Суть цього підходу до аналізу полягає в цілеспрямованому порівнянні виявлених в емпіричних даних закономірностей з тими чи іншими теоретичними моделями. На меті в дослідника, який застосовує такий аналітичний підхід, є пошук в емпіричних даних таких патернів, що збігаються або логічно узгоджуються з теорією, а також спроби пояснити розбіжності між емпіричними даними та теоретичними моделями (шляхом доповнення теорії або відкидання даних як “шуму” або “похибки вимірювання”) (Almutairi et al., 2014).

**Побудова типологій.** Суть цього аналітичного підходу полягає у впорядкуванні емпіричних даних за певними ключовими вимірами або ознаками, що дозволяють виділити різні типи явищ, кейсів чи ситуацій. При цьому конкретні ознаки (а згодом і типології) можуть виводитись із самих даних шляхом кодування й виділення характерних тем та ознак. На основі виділених тем та ознак дослідник визначає головні параметри, за якими об'єкти можуть бути схожими або відмінними, і формує на цій основі типологічні групи. Такий підхід дає змогу систематизувати складні соціальні або освітні процеси, виявити типові конфігурації умов, факторів і результатів, а також визначити, які саме комбінації ознак найчастіше пов'язані з певними наслідками (Eisenhardt, 1989; Ragin, 1987, 2000; George, Bennett, 2005).

**Аналіз процесів.** Суть цього підходу полягає у відстеженні хронологічної та/або логічної послідовності подій або зміни станів системи в межах того чи іншого кейсу і згодом – порівняння процесів у контексті різних кейсів між собою. Зазвичай дослідник починає аналіз процесів із певної вихідної точки (найчастіше – з кінцевої) та намагається відтворити хід подій (часто – в зворотному порядку), встановити причинно-наслідкові зв'язки між подіями, з'ясувати логіку механізмів, через які відбувається зміна станів системи (George, Bennett, 2005; Beach, Pedersen, 2013; Blatter, Haverland, 2014; Bennett, 2010).

**Обґрунтована теорія.** Суть цього підходу полягає в поступовому виведенні теоретичних концепцій та моделей безпосередньо з емпіричних даних. Цей процес починається з виокремлення на основі аналізу даних первинних смислових одиниць – “кодів”, – які поступово узагальнюються в “концепти”, далі – в ширші “категорії”, що врешті-решт інтегруються в цілісну пояснювальну модель. Дослідник формує її “знизу догори”. У процесі кодування виділяються повторювані теми, мотиви, дії чи процеси, що поступово інтегруються в цілісну концептуальну модель шляхом постійного порівняння нових даних з уже виявленими категоріями, уточнення та переосмислення їхніх значень (Stough, Lee, 2021; Birks, Mills, 2022; Urquhart, 2022; Bryant, Charmaz, 2010).

Обґрунтована теорія генерує гіпотези безпосередньо в процесі аналізу. При цьому для вдосконалення теорії процес аналізу та добору нових даних може відбуватись ітеративно, коли фази аналізу змінюються фазами донабору даних і навпаки. Донабір даних може здійснюватися до тих пір, поки нові дані не перестануть суттєво доповнювати вже існуючі.

Якість отриманих результатів аналізу оцінюють за чотирма критеріями:

- придатність (fit) – відповідність категорій емпіричним даним;
- доречність (relevance) – значущість для реальних проблем учасників;
- працездатність (workability) – пояснювальна сила моделі;
- придатність до модифікацій (modifiability) – здатність теорії еволюціонувати з появою нових даних.

Тобто підходи до загальної побудови логіки аналізу даних можуть бути досить різними. Також різноманітними можуть бути й конкретні кількісні та якісні методи аналізу даних. У порівняльних дослідженнях у галузі освіти найчастіше трапляється комбінування кількісних і якісних методів аналізу та комплексні підходи до логіки аналізу. Методика таких досліджень може бути досить складною. Але так чи інакше загальна логіка й послідовність аналізу, а також застосування конкретних методів аналізу мають узгоджуватись із логікою обраного теоретико-методологічного підходу/аналітичної моделі та мають передусім давати відповідь на поставлені дослідницькі запитання. Тому загальна логіка аналізу має бути сформульована ще на етапі планування дослідження.

#### **4.7. Узагальнення результатів, формулювання висновків і рекомендацій**

Етап узагальнення результатів є завершальним у процесі порівняльного дослідження освітніх систем. Його мета – інтегрувати результати аналізу, сформулювати теоретичні та практичні висновки, а також виробити рекомендації, що мають прикладне значення для вдосконалення політики, управління чи практик у сфері освіти. Якщо

попередні етапи дослідження були спрямовані на збір, опис і пояснення, то цей етап покликаний забезпечити інтерпретацію, синтез і практичне застосування отриманих знань.

Узагальнення результатів передбачає перехід від аналізу окремих показників і спостережень до системного осмислення виявлених закономірностей. Для цього доцільно співвіднести отримані емпіричні результати з аналітичною моделлю, яка була обрана на початку дослідження, зокрема визначити, як контекстуальні чинники впливають на структуру та процеси освітньої системи, і як ці процеси у свою чергу позначаються на результативності. Такий підхід дозволяє виявити внутрішню логіку функціонування освітніх систем і окреслити чинники, що визначають їхню успішність або вразливість.

Формулюючи висновки, важливо дотримуватися логіки викладення аргументації. Спершу стисло підсумовують основні результати за кожним із ключових критеріїв або вимірів аналізу, далі визначають загальні тенденції, відмінності та взаємозв'язки між досліджуваними системами. Висновки мають бути логічно обґрунтованими, опиратися на зібрані дані та відповідати меті й завданням дослідження. Доцільно чітко розмежовувати емпіричні висновки (що відображають фактичні результати дослідження) та аналітичні узагальнення (що інтерпретують фактичні результати й пояснюють причини та механізми виявлених відмінностей).

Узагальнення результатів аналізу може також передбачати розроблення аналітичних моделей або типологій, що відображають характерні риси освітніх систем чи напрямки їхнього розвитку. Такі моделі слугують як для пояснення минулих і поточних тенденцій, так і для прогнозування можливих сценаріїв трансформації освіти. Прогнози теж можуть бути корисною частиною загальних висновків дослідження.

Рекомендації, сформовані на основі узагальнених результатів та прогнозів, повинні мати практичну спрямованість. Вони можуть стосуватися освітньої політики, управлінських рішень, методичного та змістового забезпечення, підготовки кадрів, фінансування, розвитку тих чи інших послуг тощо. При цьому важливо не обмежуватися

простим запозиченням “кращих практик” інших країн, а здійснювати рефлексивну адаптацію, тобто враховувати культурний, економічний та нормативно-правовий контекст України, зокрема її систему освіти осіб з особливими освітніми потребами.

На завершальному етапі доцільно здійснити методологічну рефлексію – оцінити, наскільки обрані теоретичні підходи, моделі, критерії, показники та методи дослідження виявилися ефективними для досягнення поставленої мети. Це дозволяє визначити сильні сторони й обмеження дослідницького підходу та окреслити перспективи подальших студій у цій сфері.

#### **Рекомендована література до розділу IV**

- Арсенюк І. Р., Колодний В. В., Яровий А. А. Теорія алгоритмів: навчальний посібник, Вінниця: ВНТУ. 2006. 150 с. URL: [https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2024/LANZ/Arsenjuk\\_2006\\_150.pdf](https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2024/LANZ/Arsenjuk_2006_150.pdf)
- Орлов О., Прохоренко Л., Попович І., Волошина О. Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 118(2). С. 87–108. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
- Сисоєва С. О. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2014. № 3. С. 17–23. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711756/1/Sysoieva\\_OSV\\_2014\\_3.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711756/1/Sysoieva_OSV_2014_3.pdf)
- Almutairi A. F., Gardner G. E., McCarthy A. Practical guidance for the use of a pattern-matching technique in case-study research: A case presentation. *Nursing and Health Sciences*. 2014. Vol. 16(2). P. 239–244. URL: <https://doi.org/10.1111/nhs.12096>
- Bans-Akutey A., Tiimub B. M. *Triangulation in research*. *Academia Letters*. 2021. Vol. 2(3392). P. 1–7. URL: <https://doi.org/10.20935/AL3392>
- Bartlett L., Vavrus F. Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education*. 2017. Vol. 1(1). P. 5–17. URL: <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>
- Beach D., Pedersen R. B. *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. University of Michigan Press. 2013. URL: <https://doi.org/10.3998/mpub.10072208>
- Bennett A. Process tracing and causal inference. In H.E. Brady D. Collier (Eds.), *Rethinking Social Inquiry* (2nd ed., pp. 207–219). 2010.

- Birks M., Mills J. Grounded theory: A practical guide. 2022. URL: <https://doi.org/10.13140/2.1.2982.0484>
- Blatter J., Haverland M. Case Studies and (Causal-) Process Tracing. In I. Engeli, C.R. Allison (Eds.), *Comparative Policy Studies* (pp. 59–83). 2014. URL: [https://doi.org/10.1057/9781137314154\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137314154_4)
- Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 2006. Vol. 3(2). P. 77–101. URL: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray M., Thomas R. M. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 65(3). P. 472–491. URL: <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.). Comparative education research: Approaches and methods. Springer. 2014. Vol. 19. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Bryant A., Charmaz K. (Eds.). The SAGE handbook of grounded theory: Paperback edition. Sage. 2010. URL: <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Eisenhardt K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*. 1989. Vol. 14(4). P. 532–550. URL: <https://doi.org/10.2307/258557>
- Eisenhardt K. M. What is the Eisenhardt Method, really? *Strategic Organization*. 2021. Vol. 19(1). P. 147–160. URL: <https://doi.org/10.1177/1476127020982866>
- George A.L., Bennett A. Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. MIT Press. 2005. P. 276–278. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.1017/s0022381607080231>
- Inter-university Consortium for Political and Social Research. Guide to social science data preparation and archiving: Best practice throughout the data life cycle. 2020. URL: <https://www.icpsr.umich.edu/sites/icpsr/manage-data/prepare-deposit/guide>
- Krotov V. Organizing Big Web Data: The Tidy Qualitative Data Concept and Criteria. *Journal of the Midwest Association for Information Systems*. 2024. Vol. 2025(1). P. 2. URL: <https://jmwais.org/wp-content/uploads/sites/8/2025/01/V2025.I1.A2.pdf>
- Midamba D. C., Ndolo O. F., Chepkoech B., Agbolosoo J. A., Ouya F. O., Jjengo A. Data collection methods in social sciences: A primer for novice researchers and students. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*. 2025. Vol. 22(6). P. 217–229. URL: <https://doi.org/10.9734/sajsse/2025/v22i61049>
- Miles M. B. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks. 1994. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1995-97407-000>

- Ragin C. C. *Fuzzy-Set Social Science*. University of Chicago Press. 2000. URL: <https://doi.org/10.1017/S0022381607080309>
- Ragin C. C. *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press. 1987. URL: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v80n0.1835>
- Singer J. D. The level-of-analysis problem in international relations. *World politics*. 1961. Vol. 14(1). P. 77–92. URL: <https://www.jstor.org/stable/2009557>
- Stake R. E. *Multiple case study analysis*. Guilford press. 2013. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/stake.pdf?t=1>
- Stough L. M., Lee S. Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*. 2021. Vol. 20. URL: <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Taherdoost H. Data collection methods and tools for research; a step-by-step guide to choose data collection technique for academic and business research projects. *International Journal of Academic Research in Management*. 2021. Vol. 10(1). P. 10–38. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4178676](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4178676)
- Urquhart C. *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. 2022. URL: <https://doi.org/10.4135/9781526402196>
- Wickham H. Tidy data. *Journal of statistical software*. 2014. Vol. 59. P. 1–23. URL: <https://doi.org/10.18637/jss.v059.i10>
- Yin R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications. 2017. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2909918>

## Тест для самоперевірки до розділу IV

**1. Для чого в порівняльних дослідженнях потрібен алгоритм аналізу освітніх систем?**

- A. Щоб замінити теоретичну модель
- B. Щоб забезпечити послідовність, цілісність і відтворюваність дослідження
- C. Щоб зменшити обсяг зібраних даних до мінімуму

**2. Що є головною метою алгоритмізації процесу порівняльного дослідження?**

- A. Формування рейтингу країн
- B. Скорочення кількості етапів аналізу
- C. Уникнення фрагментарності, дублювань та надмірного суб'єктивізму

**3. Яка з наведених характеристик НЕ належить до базових етапів алгоритму порівняльного аналізу?**

- A. Визначення об'єкта, предмета, мети й завдань
- B. Вибір теоретико-методологічної основи
- C. Проведення експерименту в кожній країні

**4. Об'єкт порівняльного дослідження в освіті – це передусім:**

- A. Будь-яке явище, яке цікавить дослідника
- B. Освітня система (або її елемент), що відповідає актуальним суспільним і науковим потребам
- C. Список статистичних показників, доступних у відкритих джерелах

**5. Предмет дослідження в порівняльному аналізі найточніше описують як:**

- A. Конкретний аспект досліджуваного об'єкта
- B. Будь-які змінні, які легше виміряти
- C. Територія, на якій здійснюють дослідження

**6. Що є головним запитанням при формулюванні мети дослідження?**

- A. “Скільки даних ми можемо зібрати?”
- B. “Для чого здійснюють це дослідження?”
- C. “Який метод нам найбільше подобається?”

**7. Який критерій є визначальним при виборі конкретних країн/регіонів для порівняння?**

- A. Зручність закордонних поїздок
- B. Дослідницька доцільність
- C. Наявність політичного замовлення

**8. Яка формула балансу при виборі об’єктів порівняння є найближчою до тексту розділу?**

- A. Повна ідентичність систем, щоб уникнути відмінностей
- B. Максимальна відмінність без жодних спільних рис
- C. Достатня подібність для зіставлення та достатня відмінність для виявлення закономірностей

**9. Вибір теоретико-методологічної основи дослідження означає:**

- A. Випадковий підбір будь-якої відомої теорії
- B. Узгодження аналітичної рамки з метою, об’єктом і предметом дослідження
- C. Обов’язковий вибір лише однієї моделі (ССРЕЕ або СІРО)

**10. Яка дія є типовою для етапу вибору теоретико-методологічної основи?**

- A. Складання детального бюджету дослідження
- B. Встановлення часових меж аналізу
- C. Розроблення інструментів опитування

**11. Критерій у порівняльному аналізі – це:**

- A. Конкретна числова змінна

В. Узагальнений параметр, за яким здійснюють оцінку та зіставлення

С. Назва таблиці в Excel

**12. Показник – це:**

А. Будь-яке якісне судження

В. Конкретна емпірична змінна, що відображає прояв критерію

С. Назва розділу у звіті

**13. Чому не варто включати “всі можливі” критерії й показники в одне дослідження?**

А. Це суперечить академічним стандартам

В. Це завжди знижує валідність результатів

С. Надмірна кількість і різноманітність даних ускладнює цілісне сприйняття

**14. Який підхід до вибору критеріїв найбільше відповідає логіці розділу?**

А. Орієнтація на доступні дані, незалежно від мети

В. Орієнтація на дослідницькі запитання та цілі, з урахуванням ресурсних обмежень

С. Вибір тільки тих критеріїв, які легко кількісно виміряти

**15. Що є головною причиною пріоритету вторинних джерел над первинними в міжнародних дослідженнях?**

А. Первинні джерела завжди ненадійні

В. Первинний збір даних є занадто ресурсозатратним і може зробити проєкт нездійсненним

С. Вторинні джерела завжди точніші

**16. Яка з характеристик не належить до критеріїв оцінки якості вторинних джерел?**

А. Релевантність

В. Актуальність

С. Дизайн обкладинки публікації

**17. Що таке “триангуляція” в контексті збору даних?**

А. Метод географічної прив’язки

В. Перевірка інформації за кількома незалежними джерелами різного типу

С. Спосіб побудови трикутних діаграм результатів

**18. Головна ідея підходу “tidy data” для кількісних даних полягає в тому, що:**

А. Кожна таблиця повинна містити всі можливі змінні

В. Кожна змінна – це окрема колонка, кожне спостереження – окремий рядок

С. Дані мають зберігатися лише у форматі .xlsx

**19. Яка вимога НЕ належить до впорядкування якісних даних?**

А. Унікальний ідентифікатор для кожної одиниці спостереження

В. Чіткі метадані щодо джерела

С. Обов’язкове перетворення всіх текстів у числові коди

**20. Для чого потрібен описовий файл у роботі з даними?**

А. Щоб відповідати вимогам видавництва формально

В. Щоб пояснити структуру даних, змінні, методи збору й очищення

С. Щоб зменшити обсяг самих даних

**21. Що таке послідовний аналіз у порівняльних дослідженнях?**

А. Одночасний розгляд усіх країн за всіма параметрами

В. Аналіз кожного кейсу за всіма вимірами з подальшим порівнянням між кейсами

С. Випадковий порядок аналізу об’єктів

**22. У чому суть парного порівняння кейсів?**

А. Порівнюють лише найуспішніші країни

- В. Обирають кейси за принципами подібності, контрастності, полярності тощо, щоб відповісти на конкретні запитання
- С. Порівнюють максимальну кількість країн

**23. Крос-порівняння за тематикою означає, що дослідник:**

- А. По черзі повністю описує кожну країну
- В. Обирає одну тему (напр., фінансування) і проходить нею по всіх кейсах, потім – наступну тему
- С. Аналізує лише мікрорівень

**24. Яка мета побудови типологій у порівняльних дослідженнях?**

- А. Створити красиві таблиці
- В. Впорядкувати кейси за ключовими ознаками, виділити типові конфігурації
- С. Зменшити кількість змінних до двох

**25. Що відрізняє обґрунтовану теорію (grounded theory) від більшості інших підходів?**

- А. Вона завжди базується на експериментах
- В. Теорія виводиться “знизу” – безпосередньо з даних через кодування та категоризацію
- С. Вона вимагає лише вторинних даних

**26. Який критерій якості обґрунтованої теорії НЕ згадано серед чотирьох основних?**

- А. Придатність (fit)
- В. Доречність (relevance)
- С. Оригінальність (uniqueness)

**27. Що є головним завданням етапу узагальнення результатів?**

- А. Описати всі зібрані дані
- В. Інтегрувати результати, виявити логіку функціонування систем і сформулювати висновки

С. Скоротити текст звіту до мінімуму

**28. Який підхід до формулювання рекомендацій найбільше відповідає розділу?**

- А. Механічне перенесення “кращих практик” інших країн
- В. Рефлексивна адаптація, з урахуванням культурного, економічного та правового контексту
- С. Орієнтація на міжнародні рейтинги

**29. Що таке методологічна рефлексія на завершальному етапі?**

- А. Самокритика стилю написання
- В. Оцінка того, наскільки обрані моделі, критерії та методи виявилися ефективними для досягнення мети
- С. Перевірка орфографії в тексті

**30. Яка загальна вимога до логіки аналізу даних у всьому алгоритмі?**

- А. Вона може бути сформована спонтанно в ході роботи
- В. Вона має бути узгоджена з теоретико-методологічною рамкою та дослідницькими запитаннями, і бажано – продумана ще на етапі планування
- С. Вона повинна бути однаковою для всіх досліджень, незалежно від мети

Ключ до тесту:

1–В, 2–С, 3–С, 4–В, 5–А, 6–В, 7–В, 8–С, 9–В, 10–В,  
11–В, 12–В, 13–С, 14–В, 15–В, 16–С, 17–В, 18–В, 19–С, 20–В,  
21–В, 22–В, 23–В, 24–В, 25–В, 26–С, 27–В, 28–В, 29–В, 30–В.

# РОЗДІЛ V

## ПРАКТИКА АНАЛІЗУ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У цьому розділі ми розглянемо, як застосовувати методологію порівняльних досліджень на практиці через покроковий розбір реального наукового кейсу на прикладі статті R. Petryshyn et al. (2020) про вплив геополітичних та військових чинників на інклюзивне навчання. Через поетапний розбір цієї статті відповідно до запропонованого в попередньому розділі алгоритму ми розглянемо, як у реальному дослідженні виглядає формулювання наукового питання, об'єкта і предмета дослідження, вибір теоретико-методологічного підходу, як визначають об'єкти для аналізу, критерії та показники, як обирають джерела інформації, як відбувається процес аналізування даних та формулювання висновків.

Автори статті використовують аналіз вкладених кейсів (Chong, Graham, 2013) для порівняння інклюзивного навчання в Україні на макро-, мезо- та мікрорівнях у два періоди: з 2003 по 2014 рік та з 2014 по 2017 рік (після незаконної анексії Криму).

Стаття R. Petryshyn et al. (2020) є показовим прикладом для порівняльних досліджень, тому що вона описує рідкісну для соціальних наук ситуацію – своєрідний “природний експеримент”, у якому в короткому проміжку часу одна й та сама освітня система функціонує в однаковому географічному, демографічному та соціокультурному середовищі, але за умов кардинально різних політичних режимів і цивілізаційних орієнтацій. Така різка зміна дозволяє виокремити і простежити вплив макрорівневих факторів (геополітика, державна ідеологія, зовнішньополітичний курс, воєнні дії) на структури освіти (мезорівень) та практики інклюзії (мікрорівень).

У межах цього підручника розбір статті має навчальну мету – показати, як алгоритм порівняльного аналізу освітніх систем

застосовують у реальному емпіричному дослідженні. Він виконує функцію “містка” між методологією та її практичним втіленням, дозволяє критично розглянути логіку дослідження й допомагає читачам навчитися бачити, як працює порівняльний аналіз у реальних умовах.

Перед тим, як продовжувати вивчення цього розділу, рекомендуємо читачам ознайомитися зі скороченим викладом змісту статті українською мовою (Додаток А) або з англomовним оригіналом (Petryshyn et al., 2020).

### **5.1. Об’єкт, предмет, мета дослідження та вибір кейсів для порівняння**

У статті R. Petryshyn et al. (2020) об’єкт, предмет і мета дослідження безпосередньо не позначені. Водночас у вступі автори статті зазначають, що “Дослідження показує, як цивілізаційні конфлікти та національні зміни, спричинені геополітичними та воєнними подіями, впливають на розвиток інклюзивної освіти. Коли структури та взаємини змінюються, а контексти й типи діяльності трансформуються, змінюються й освітні системи” (Petryshyn et al., 2020: 76). Вочевидь, це твердження і відображає мету дослідження – дослідити вплив геополітики на локальні політики і практики у сфері навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Об’єкт дослідження можна визначити як “система освіти осіб з особливими потребами в Україні”.

Предмет дослідження можна визначити як “вплив геополітичних чинників на реформи в сфері інклюзивного навчання”

Кейсами для порівняння обрано Україну в цілому та Крим зокрема як регіон, що внаслідок геополітичних змін зазнав також і зміни домінантної цивілізаційної парадигми.

Вибір об’єкта, предмета і мети дослідження обрано з огляду на актуальні суспільні потреби та практичні виклики (загострення геополітичної ситуації в світі та в східноєвропейському регіоні зокрема), що простежувалися вже на момент початку роботи авторів над статтею у 2016 р., а на момент публікації цього підручника є

очевидними. Відповідно, обрані об'єкти для порівняння – освітні системи, що належать до регіонів, які є безпосередніми учасниками геополітичного та воєнного конфлікту. Фокус на освіті осіб з особливими потребами як підсистемі освітньої системи (і конкретно – на інклюзивному навчанні) також є досить влучним, оскільки ставлення до таких осіб з боку суспільства, імplementоване в освітній політиці та її практичній реалізації, є досить показовим для характеризування демократичних та авторитарних суспільно-політичних устроїв.

Безпосередньо в цьому дослідженні наукова проблема та конкретні об'єкти, порівняння яких дозволяє її дослідити, є взаємозалежними настільки, що складно визначити, що в цьому випадку є первинним – власне проблема чи об'єкти дослідження, які її диктують.

## **5.2. Теоретико-методологічна рамка дослідження, критерії та показники для порівняння і джерела даних**

Автори статті присвячують опису аналітичної рамки дослідження, методам та уточненням окремих теоретичних положень окремі чітко позначені розділи.

Основною аналітичною рамкою дослідження слугує “вкладений” підхід Р. Chong and L. Graham (2013), що дає змогу систематизувати дані в логічній послідовності. “Ця рамка охоплює “структури ззовні”, що переходять у “внутрішні структури”, а потім – у “зміни практик”. Нижній рівень тлумачать як частину ширшого, вищого контексту” (Petryshyn et al., 2020).

Автори чітко узгоджують вибір рамки з метою та предметом дослідження. Мета статті – показати, як геополітичні та воєнні події (анексія Криму) впливають на траєкторію розвитку інклюзивного навчання. Відповідно, теоретична рамка для такого дослідження має охоплювати різні рівні реальності, як-от “цивілізаційні парадигми” (макрорівень), національні освітні політики та мережі інституцій (мезорівень) і безпосередній досвід учнів з особливими потребами,

їхніх батьків, а також педагогічних колективів, що з ними працюють (мікрорівень).

Дослідники зазначають, що аналітичну рамку P. Chong and L. Graham (2013) було обрано після збирання інформації про орієнтовані на інклюзивне навчання освітні реформи в Україні. Також вони повідомляють, що брали безпосередню участь у впровадженні цих реформ і що на початковому етапі дослідження “обмінювалися накопиченим досвідом та польовими нотатками” (Chong, Graham, 2013: 25). З цього випливає, що аналітичну рамку обирали радше для структурування й систематизації вже наявних досвіду та інформації (і, можливо, визначення того, яку ще інформацію слід дозбирати), ніж на етапі дизайну дослідження, коли про досліджувані об’єкти ще “нічого не відомо”. Такий підхід є природним, оскільки на практиці будь-які дослідження не роблять “у вакуумі” ідеально нейтральні аналітики без світогляду та життєвого досвіду. Натомість попередній досвід дослідників і дослідниць (зокрема практичний) часто не лише зумовлює об’єкт, предмет та мету дослідження (тобто схильність обирати для дослідження проблеми, про які ці дослідники вже знають з досвіду), а й впливає на формування попередніх уявлень про об’єкт і предмет дослідження, висування гіпотез, припущень тощо. Це в свою чергу має вплив на побудову логіки дослідження.

Далі R. Petryshyn et al. (2020), орієнтуючись на окреслені P. Chong and L. Graham (2013) великі аналітичні блоки (макро, мезо та мікро), уточнюють визначення понять, доповнюють і деталізують ці блоки окремими критеріями та показниками.

Так, на макрорівні об’єкти дослідження розглянуто через призму “цивілізаційних парадигм” і політичних моделей (“посткомунізм”, “авторитаризм”, “демократія”). Безпосередньо в тексті опису результатів порівняльного аналізу для пояснення появи й наростання розбіжностей між Україною та іншими пострадянськими країнами застосовано концепцію “патрон-клієнтізму”,<sup>1</sup> однак в описі

---

<sup>1</sup> Патрон-клієнтізм (або просто “клієнтізм”) – це політологічна концепція, що розглядає соціальні стосунки з точки зору моделі “патрон-клієнт”, у якій актори або мережі акторів, що мають нерівні соціальні, економічні чи політичні статуси – “патрони” (з вищим статусом) та “клієнти” (з нижчим статусом) – залучаються до обміну благ та лояльності (Flynn, 1974).

аналітичного апарату дослідження її безпосередньо не згадують і не роз'яснюють.

На мезорівні об'єкти дослідження розглянуто через призму критичної культурної політекономії освіти авторів Робертсон та Дейла (ССРЕЕ), про яку йшлося в попередніх розділах підручника. Критерії та показники для порівняння заздалегідь не визначали. Але надане авторами тлумачення поняття “освіта” як “динамічного процесу” дозволяє зробити висновок, що у фокусі уваги дослідників були аналіз динаміки розвитку та виявлення змін в системах освіти загалом, а особливо – поширення політик і практик інклюзивного навчання. У цій же секції автори надають інформацію про те, де саме вони шукали ознаки змін: у текстах нормативно-правових актів, в офіційній статистиці, в літературних джерелах, аналізуючи власні спостереження та шляхом проведення інтерв'ю.

На мікрорівні розглянуто “практики освітян і фахівців громадянського суспільства за межами державних інституцій”, “проаналізовано напівструктуровані інтерв'ю з політиками та представниками різних сторін”, “зіставлено основні теми в політичних дискурсах”, “простежено, які з них зникають або зберігаються з часом”.

Щодо джерел даних, методів їх збору та зберігання, то автори зазначають, що вони застосували комбінований підхід: аналіз законодавчих і політичних документів, статистичних даних міністерств, матеріалів міжнародних проєктів, результатів включеного спостереження та напівструктурованих інтерв'ю з ключовими стейкхолдерами. Зазначено, що зібрана інформація підлягала триангуляції. Також автори стверджують, що здійснювали цілеспрямований пошук “негативних випадків”, які б суперечили вже зібраній інформації.

Тобто автори послуговувалися як вторинними джерелами даних (як-от аналітичні звіти, наукові праці), так і первинними (інтерв'ю, спостереження). Водночас детальної інформації щодо способів збору первинних даних (конкретний перелік питань або тем для інтерв'ю, критеріїв проведення спостереження) та щодо їх джерел (тобто

інформації про те, з ким саме проводили інтерв'ю, де саме проводили спостереження) в статті не наведено. Також автори не дають покликань на публікацію у відкритому доступі набору зібраних даних, що не дає змогу оцінити, які саме дані та як саме їх систематизували та зберігали.

### **5.3. Аналіз та формулювання висновків**

Дослідники R. Petryshyn et al. (2020) декларують застосування в своїй роботі комбінації кількісних та якісних методів дослідження. Щодо кількісних методів, то це переважно пряме співставлення офіційних статистичних даних. Також автори використовують простий кількісний аналіз ключових слів у деяких законах, що регулюють освітню галузь.

Щодо якісних методів, то автори використовують передусім тематичний та контент-аналіз (аналіз ключових понять і термінів у законах, політичних документах, звітах) у поєднанні з елементами дискурс-аналізу.

Загальна логіка аналізу повністю побудована відповідно до обраної аналітичної рамки P. Chong and L. Graham (2013): дослідники послідовно рухаються від макро- до мезо- та мікрорівня, описуючи зміни в освітній системі через призму ширших цивілізаційних і політичних трансформацій.

Уся конструкція вкладеного аналізу – це послідовне крос-порівняння на макро-, мезо- та мікрорівнях двох політичних режимів. Автори показують, як зміни на макрорівні (цивілізаційна парадигма, геополітика) “пробігають” через мезорівень (політики, інституції, фінансування) і проявляються на мікрорівні (практики шкіл, громадських організацій, досвід дітей та батьків).

В основному логіка аналізу побудована як парне порівняння кейсів, чітко простежуються принципи полярності (демократичний vs авторитарний контекст, права людини vs пріоритет держави) та мінливості (той самий регіон – інші політичні умови).

На мезорівні автори застосовують крос-порівняння за тематикою. Описані вісім індикаторів реформ (західні консультанти, закони,

діагностика, асистент учителя, інтернати, Національний центр інклюзивної освіти тощо) фактично виступають тематичними блоками, за якими автори проходять по обох кейсах і порівнюють, як саме вони реалізуються. При цьому самі тематичні блоки визначені завдяки аналізу реформ в Україні. Відповідно, це обумовлює певний україноцентричний фокус дослідження.

Також у статті простежується хронологія змін від розпаду СРСР до 2017 року: еволюція української інклюзивної політики, поява міжнародних проєктів, зміни законодавства, анексія Криму, наступний “відкат” до сегрегованої моделі на півострові. Це відповідає логіці аналізу процесів: відтворення послідовності подій, виявлення ключових поворотних моментів і механізмів зміни траєкторії розвитку системи.

Щодо аналізу на мікрорівні, то у статті подано лише загальний, описовий огляд окремих соціальних та громадських ініціатив, пов’язаних із розвитком інклюзивного навчання. Автори окреслюють ключові тенденції – зростання ролі громадянського суспільства в Україні, активну позицію батьківських організацій, підтримку інклюзії з боку тогочасної першої леді України та міжнародних проєктів, а також протилежну логіку в Криму після анексії, де правові та політичні обмеження фактично унеможливають адвокацію батьків. Однак ці приклади подані радше як ілюстрації ширших макро- і мезорівневих процесів, а не як результат повноцінного систематичного аналізу мікропрактик.

У статті відсутні докладні описи щоденних освітніх практик, взаємодій учасників освітнього процесу, динаміки індивідуального досвіду дітей, батьків або педагогів. Автори також не наводять витягів з інтерв’ю, не подають прикладів типових ситуацій, не демонструють процедури кодування даних чи виокремлення тематичних категорій. Таким чином, попри задеклароване використання інтерв’ю та спостережень, ці дані не представлені у вигляді аналітично опрацьованого матеріалу. Мікрорівень не становить самостійного поля аналізу, а виконує допоміжну функцію – підсилення висновків,

сформованих здебільшого на основі макро- та мезорівневих спостережень.

Така подача не є недоліком з точки зору жанру статті, але вона демонструє важливе методологічне зауваження для студентів і дослідників. Повноцінний аналіз на мікрорівні передбачає систематизацію індивідуальних практик, реконструкцію досвіду учасників, аналіз процесів взаємодії, а також демонстрацію, яким чином мікрорівневі дані співвідносяться з ширшими структурними змінами. У статті R. Petryshyn et al. (2020) цей рівень представлений у стислому вигляді, що відповідає її загальній спрямованості на аналіз впливу подій на макрорівні, але не дозволяє відтворити повноцінну картину щоденного життя на мікрорівні.

Також можна припустити, що акцент авторів на макро- та мезорівневому аналізі, а також відносно стислий виклад мікрорівня зумовлений обмеженнями обсягу самої публікації. Дослідження R. Petryshyn et al. (2020) охоплює надзвичайно широкий спектр подій, структурних змін, політик та історичних контекстів, що вже робить його об'ємним і насиченим матеріалом. Повноцінне включення мікрорівня у вигляді детальних кейсів, розгорнутого аналізу інтерв'ю, прикладів щоденних практик, реконструкцій освітніх ситуацій або глибокого дискурс-аналізу вимагало б значного розширення тексту та фактично перетворило б статтю на окрему монографію, присвячену одному дослідницькому питанню. Очевидно, що такі масштаби виходять за межі формату журнальної публікації чи розділу книги. Тому авторам вочевидь довелося свідомо обирати, на яких рівнях аналізу зосередитися, і зробити пріоритетним показ впливу макроструктурних змін на освітні політики та системні практики, залишивши мікрорівень у вигляді ілюстративних, але менш деталізованих фрагментів.

Висновки статті R. Petryshyn et al. (2020) коректно узгоджуються з обраною ними теоретико-методологічною рамкою та мають переважно описово-аналітичний, а не рекомендаційний характер. Автори чітко демонструють причинно-наслідковий зв'язок між макро- (геополітика), мезо- (державна освітня політика) та мікрорівнями

(локальні практики). Висновки послідовно підсумовують головний результат дослідження: зміна політичного режиму в Криму спричинила радикальний розворот освітньої моделі – від соціальної моделі інклюзії до медичної/сегрегованої моделі. Водночас висновки залишаються узагальненими: автори не повертаються до конкретних критеріїв і показників, застосованих на етапі аналізу, і майже не використовують мікрорівневий матеріал. Це робить висновки сильними у структурно-політичному вимірі, але порівняно слабшими в аспекті повсякденних практик. Рекомендацій у статті немає: автори не пропонують політичних чи практичних рішень, а обмежуються пояснювальним аналізом. Отже, характер їхніх висновків – діагностичний та інтерпретаційний, спрямований на розуміння механізмів змін, а не на вироблення рекомендацій.

Аналізу обмежень дослідження у статті не подано. Автори не обговорюють обмеженість даних, неповноту представлення мікрорівня аналізу, труднощі доступу до респондентів у Криму після анексії, можливі ризики невідповідної інтерпретації політизованих джерел і власні політичні, теоретичні та світоглядні орієнтації (хоча про останні можна зробити висновок з фрагменту на початку статті, що описує склад та досвід команди дослідників). Ці обмеження можна частково реконструювати з тексту, але вони не описані цілеспрямовано в окремій секції статті.

#### **5.4. Підсумки**

Розбір статті R. Petryshyn et al. (2020) демонструє варіант того, як на практиці може виглядати порівняльний аналіз освітніх систем. З точки зору запропонованого нами алгоритму аналізу, в статті простежуються як подібні, так і відмінні підходи.

Так, автори послідовно застосували “вкладену” аналітичну рамку P. Chong and L. Graham (2013), що дозволило їм показати вплив макрорівневих геополітичних і політичних трансформацій на освітню політику (мезорівень) та окремі соціальні практики (мікрорівень). Зокрема вони здійснили:

- чітке концептуальне розмежування макро-, мезо- та мікрорівнів;

- парне порівняння двох політичних режимів;
- тематичне крос-порівняння ключових елементів реформ;
- аналіз процесів.

Водночас аналіз статті дозволяє простежити елементи алгоритму, які не були реалізовані або були реалізовані частково. Зокрема:

- в описі дослідницької методології не наведено критерії та показники, за якими здійснено порівняння в явному вигляді, хоча вони імпліцитно присутні у структурі аналізу;

- не представлено первинні дані або приклади їх обробки, що унеможливорює незалежну оцінку якості аналізу;

- задекларована аналітична рамка використана не повною мірою, і це не було спеціально пояснено;

- у статті не подано практичних рекомендацій;

- стаття не містить аналізу обмежень дослідження.

Попри зазначені відмінності між статтею та запропонованим у підручнику алгоритмом, це не слід розглядати як недолік дослідження. У порівняльній освіті не існує єдиного “правильного” способу проведення аналізу: такі дослідження завжди є складними, багатовимірними та міждисциплінарними, а отже, відкритими до різних логік, технік і структур інтерпретації. Дослідник неминуче здійснює вибір того, на чому зосередитися, якою мірою деталізувати окремі рівні аналізу, як поєднувати якісні та кількісні дані і який аналітичний інструментарій буде найбільш релевантним для поставленої мети. Запропонований у підручнику алгоритм не претендує на універсальність: його завдання полягає у створенні опори, що допомагає студентам та молодим дослідникам структурувати перебіг власного мислення, уникати аналітичних прогалин і поступово формувати індивідуальний дослідницький стиль. Чим більше робіт вони читатимуть, критично аналізуватимуть і відтворюватимуть у власних навчальних чи наукових проєктах, тим глибше розвиватиметься їхня методологічна інтуїція та професійна компетентність у сфері порівняльних досліджень.

## **Завдання для самостійної роботи**

Для закріплення вивченого матеріалу та розвитку власної дослідницької “оптики” пропонуємо вам самостійно проаналізувати інше порівняльне дослідження в галузі інклюзивного навчання – статтю О. Волошиної та ін. (2025) “Компаративне дослідження управління в умовах інклюзії: досвід України та Німеччини” (Додаток Б).

Прочитайте статтю повністю. Після цього проаналізуйте її, орієнтуючись на алгоритм, поданий у попередньому розділі підручника. При аналізі статті ви можете спиратися на наведені нижче запитання.

Як автори формулюють мету дослідження?

Як можна чітко об’єкт і предмет дослідження?

Який тип порівняння використано?

Наскільки обґрунтований вибір саме України та Німеччини як кейсів?

На які концепції та ідеї спираються автори?

Чи можна вважати, що в статті описана цілісна теоретико-методологічна рамка? Якою є ця рамка?

За якими основними параметрами фактично порівняно Україну та Німеччину?

Чи виписані ці критерії явно, чи їх потрібно реконструювати з тексту?

Які джерела даних використовують дослідники?

Як зібрано дані?

Наскільки детально описано процедуру збору даних?

Які методи аналізу даних зазначені?

Наскільки методи аналізу відповідають задекларованій меті дослідження?

Які рівні аналізу (макро-, мезо-, мікрорівень) можна виокремити у статті, навіть якщо вони прямо не названі?

Який рівень представлено найґрунтовніше, а який – найменш деталізовано?

Який характер мають висновки авторів – описово-діагностичні, рекомендаційні, критично-аналітичні тощо?

Які рекомендації щодо управління інклюзивними ЗДО запропоновано, і наскільки вони спираються на отримані дані?

Які, на вашу думку, головні сильні сторони цієї статті як порівняльного дослідження?

Які обмеження ви бачите?

При самостійному плануванні подібного дослідження, що з описаної в статті методології ви б застосували в незмінному вигляді?

При самостійному плануванні подібного дослідження, що ви б зробили інакше, ніж автори?

Чого може навчити дослідників критичний аналіз цієї статті?

### **Рекомендована література до розділу V**

- Chong P. W., Graham L. J. The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research and Method in Education*. 2013. Vol. 36(1). P. 23–32. URL: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675555>
- Flynn P. Class, clientelism, and coercion: some mechanisms of internal dependency and control. *Journal of Commonwealth and Comparative Politics*. 1974. Vol. 12(2). P. 133–156. URL: <https://doi.org/10.1080/14662047408447207>
- Petryshyn R., Lutsenko I., Orlov O. The impact of geopolitical and military parameters on inclusive education reform in Ukraine and Crimea. *The research initiative on democratic reforms in Ukraine*. 2020. P. 74–91.

## Тест для самоперевірки до розділу V

**1. У чому полягає унікальність кейсу Криму в статті Petryshyn, Lutsenko та Orlov (далі - “стаття”)?**

А. Порівняно дві абсолютно різні країни з різними мовами та культурами

В. Проаналізовано один політичний режим в історичній перспективі

С. Одна й та сама освітня система функціонує в однаковому контексті, але за двох різних політичних режимів

**2. Як можна сформулювати об’єкт дослідження в розглянутій статті?**

А. Реформи інклюзивного навчання в Європейському Союзі

В. Система освіти осіб з особливими потребами в Україні

С. Політична історія Криму в пострадянський період

**3. Як можна сформулювати предмет дослідження в розглянутій статті?**

А. Вплив міжнародних рейтингів на імідж української освіти

В. Вплив фінансування освіти на інклюзивне навчання в Україні

С. Вплив геополітичних чинників на реформи інклюзивного навчання

**4. Яка теоретико-методологічна рамка є центральною для аналізу в розглянутій статті?**

А. Модель CIPO (Context–Input–Process–Output)

В. Теорія світової культури (world culture theory)

С. Аналіз вкладених кейсів (nested case-studies)

**5. Що найточніше відображає логіку багаторівневого аналізу в розглянутій статті?**

А. Аналіз починається з мікрорівня й поступово переходить до глобальних процесів

В. Аналіз рухається від макрорівня (цивілізаційні парадигми) через мезорівень (політики, інституції) до мікрорівня (практики та досвід)

С. Розглянуто мезорівень: закони та освітні програми

**6. Що найточніше відображає особливості комбінування кількісних та якісних методів аналізу в розглянутій статті?**

А. Природний експеримент поєднується з рандомізацією

В. Поєднується співставлення офіційних статистичних даних, простий підрахунок ключових слів, тематичний та контент-аналіз та дискурс-аналіз

С. Глибинні інтерв'ю поєднуються з кореляційним аналізом

**7. Який із наведених недоліків представлення мікрорівня у статті підкреслено в розділі підручника?**

А. Взагалі відсутні будь-які згадки про громадські ініціативи

В. Надмірно деталізований опис щоденних практик, що перевантажує текст

С. Мікрорівень деталізований слабо

**8. Який характер мають висновки статті?**

А. Переважно рекомендаційний

В. Описово-аналітичний/діагностичний

С. Теоретичний: висновки зосереджені на побудові нових концепцій та теорій

**9. Що з переліченого не зроблено авторами статті?**

А. Не проведено прямого порівняння між регіонами України

В. Не подано цілеспрямованого аналізу обмежень дослідження

С. Не згадано жоден міжнародний документ у сфері прав людини

**10. Як у підручнику трактують роль запропонованого алгоритму порівняльного аналізу?**

А. Як “єдино правильний” стандарт, відхилення від якого робить будь-яке дослідження методологічно хибним

В. Як суто формальну схему, що не має відношення до реальних емпіричних досліджень

С. Як опору для структурування мислення дослідника, що не претендує на універсальність і допускає різні варіанти реалізації в конкретних студіях

Ключ до тесту: 1–С, 2–В, 3–С, 4–С, 5–В, 6–В, 7–С, 8–В, 9–В, 10–С.

# ДОДАТКИ

Додаток А

## **Адаптований переклад статті “The impact of geopolitical and military parameters on inclusive education reform in Ukraine and Crimea”**

Автори: Роман Петришин (Канада), Інна Луценко та Олег Орлов  
(Україна)  
(опубліковано з дозволу)

### **Вступ**

Розпад СРСР на 15 незалежних республік у 1991 році створив для соціальних науковців і дослідників порівняльної освіти унікальну можливість простежити, як стандартизована освітня система унітарної держави поступово диференціювалася на системи багатьох окремих країн. Ці розбіжності особливо помітні останніми роками серед колишніх радянських республік, як-от держава-окупант, Україна, Білорусь, Грузія, Молдова та інші (Hale, 2015, p. 6; Kolurayeva, Taranchenko, Danilavichute, 2014, p. 333).

У порівняльних міжнародних дослідженнях контекст має вирішальне значення. Наслідки глобалізації проявляються по-різному залежно від країни (Crossley, 2002, p. 84), тому порівняння вимагає чіткої історичної рамки та збирання емпіричних даних на різних рівнях. Це дослідження обмежене періодом реформ в інклюзивній освіті України, зокрема в Криму, протягом десятиліття, що передувало 2017 року. Ми використовуємо класифікацію Chong and Graham (2013, p. 29–30), що пропонує аналізувати освітні системи на макро-, мезо- та мікрорівнях. Ми також урахували пропозицію Dale (2005, p. 132) щодо

включення масштабованої системи врядування, що дозволяє точніше оцінювати вплив глобальних чинників на освіту.

На відміну від традиційного, часто безісторичного та позаконтекстного підходу в порівняльній освіті, цей “вкладений” підхід дає змогу зрозуміти, що відбувалося з інклюзивною освітою в Автономній Республіці Крим під юрисдикцією України до 2014 року, а також після незаконної анексії та переходу Криму під фактичне управління до окупаційної Федерації в березні 2014 року.

Переломні моменти роблять зміни в освітніх системах більш помітними. Особливо це стосується періодів зміни політичних режимів. В Україні можна виділити дві фази трансформації після занепаду СРСР:

- 1991 – лютий 2014: період незалежності, демократизації та переходу до ринкової економіки (Plokhу, 2015, р. 340–45; Dawish, 2014, р. 318–50).

- з лютого 2014 року: початок воєнного конфлікту, що призвів до відокремлення політичної, економічної, соціальної, освітньої та інших систем України (Wilson, 2014, р. 99–117).

Ця стаття зосереджується на тому, як концепція та практика інклюзивної освіти розвивалися в Україні до 2014 року та як Крим змінив освітню політику після анексії. Дослідження показує, як цивілізаційні конфлікти та національні зміни, спричинені геополітичними та воєнними подіями, впливають на розвиток інклюзивної освіти. Коли структури та взаємини змінюються, а контексти й типи діяльності трансформуються, змінюються й освітні системи.

Аналіз геополітичних змін, висвітлений у статті, допомагає пояснити, чому сучасна політика Криму тяжіє до медичної/сегрегованої моделі навчання дітей з інвалідністю, тоді як решта України розвиває соціальну модель інклюзії.

### **Дослідницька команда та місце проведення дослідження**

Міжнародна дослідницька команда складалася з двох учасників з України та одного з Канади. Раніше вони співпрацювали в межах

міжнародного проєкту технічної допомоги з інклюзивної освіти в Україні. Команда мала міждисциплінарні компетентності, що охоплювали педагогіку, психологію освіти та міжнародний розвиток.

Після незаконної анексії Криму у 2014 році команда зібралася на один місяць у 2016 році в Едмонтоні (Альберта, Канада), щоб оцінити хід реформ інклюзивної освіти в Україні та вплив анексії на освіту дітей з інвалідністю в Криму. Дослідники обмінювалися накопиченим досвідом і польовими нотатками, спільно аналізуючи виявлені закономірності розвитку освітніх систем.

### **Аналітична рамка дослідження**

Інклюзивна освіта є складним соціальним механізмом, що одночасно відтворює та відображає взаємини всередині суспільства й між різними суспільствами. У цьому дослідженні інклюзивну освіту розглянуто як центральний об'єкт аналізу, а також оцінено, як національні та освітні процеси змінюються під впливом масштабних наднаціональних подій – передусім геополітичних конфліктів. Автори показують, що складні події взаємодіють між собою і впливають на результати розвитку інклюзивної освіти.

Після збирання інформації про реформи інклюзивної освіти в Україні, зокрема в Криму, команда обрала масштабовану “вкладену” (nested) рамку Chong and Graham (2013), що дає змогу систематизувати дані в логічній послідовності. Ця рамка охоплює “структури ззовні”, що переходять у “внутрішні структури”, а потім – у “зміни практик”. Нижній рівень тлумачиться як частина ширшого, вищого контексту.

Аналіз починається з макрорівня, з огляду на те, що досліджувана територія (Крим) зазнала зміни політичного режиму. Такий історичний ракурс дозволяє порівняти два різних політичних режими в Криму та побачити, як геополітичні тенденції вплинули на системи спеціальної та інклюзивної освіти, включно з навчальними програмами, педагогічними процесами та системами освітніх послуг у структурах Міністерства освіти і науки та громадянського суспільства. Після цього рамка переходить до мезорівня (державні структури) та мікрорівня (повсякденні практики).

У цьому описовому, лонгітюдному та аналітичному кейс-стаді команда застосувала як якісні, так і кількісні методи, використовувала кілька джерел даних та здійснювала їх перевірку шляхом триангуляції. Дослідники цілеспрямовано шукали “негативні випадки”, що могли кинути виклик власним припущенням. Питання анонімності під час інтерв’ю було дотримано.

### **Методи та операційні визначення**

Chong and Graham (2013) визначають рівні своєї рамки так:

- макрорівень – “зовнішній” погляд, який розглядає глобальні та історичні тенденції, що впливають на освітні структури в конкретних юрисдикціях;
- мезорівень – національні зміни у структурах та політиці освіти;
- мікрорівень – дані, що походять від ключових стейкхолдерів у конкретних освітніх ситуаціях.

**Макрорівень: зовнішні структури.** На макрорівні аналізують “цивілізаційні парадигми”, тобто геополітичні світогляди, які є несумісними між собою і не можуть бути об’єктивно співставлені за цінностями чи логікою (Kuhn, 1970). У статті їх описують через політичні моделі: “посткомунізм”, “авторитаризм”, “демократія”.

Дослідження порівнює освітні цінності та системи, що відповідають двом політичним традиціям – демократичній та авторитарній (Wilson, 2014; Yekelchuk, 2015; Hale, 2015; Goldman, 2004). У цих системах політична боротьба відбувається між різними мережами “патрон-клієнт”. На основі оглядів літератури й порівняння правових документів автори визначають дві парадигми, що впливали на інклюзивну освіту в Криму до та після зміни політичного режиму.

**Мезорівень: національні структури.** Згідно з тлумаченням авторів, освіта – це динамічний процес на рівні держави, що формується під впливом багатьох чинників. У цьому дослідженні особлива увага належить політичній складовій: хто ухвалює ключові освітні рішення і як ці рішення формуються (Robertson, Dale, 2015, p. 166–67).

Для аналізу використано:

- законодавчі та політичні документи;
- статистичні дані міністерств;
- інформацію про зміни освітньої інфраструктури;
- відомості про діяльність громадських організацій;
- результати включеного спостереження;
- інтерв'ю з освітянами, які працюють у сфері інклюзивного

навчання.

**Мікрорівень: освітня практика.** На мікрорівні увагу приділено практикам освітян і фахівців громадянського суспільства за межами державних інституцій. Проаналізовано напівструктуровані інтерв'ю з політиками та представниками різних сторін, зіставлено основні теми в політичних дискурсах, а також простежено, які з них зникають або зберігаються з часом.

Окрему увагу приділено інноваційним практикам громадянського суспільства, застосовуваних у Криму до 2014 року, та тому, як вони змінилися після анексії.

### **Україна та окупований Крим на макрорівні**

У наступному розділі ми розглядаємо ключові чинники, що вплинули на розвиток інклюзивної освіти в Криму – як у період, коли він перебував під контролем України, так і після незаконної анексії у 2014 році.

Політичні розбіжності між українськими лідерами створили умови для більшої реальної участі громадян у політичних процесах. Україна в різні періоди мала як одновладні, так і плюралістичні форми політичного керівництва. Патрональна влада переходила від одного олігархічного угруповання до іншого, що сприяло активнішій взаємодії з Європейським Союзом та посиленій увазі до прав людини. Це у свою чергу вплинуло на державну політику щодо освіти та ставлення до людей з інвалідністю (Hale, 2015, p. 331–50). У результаті, хоча Україна ще не стала консолідованою демократією, рівень верховенства права поступово зростає.

Загалом уряд України та провідні організації громадянського суспільства поділяють переконання, що країна утверджується як незалежна держава і рухається до економічної інтеграції з Європою. Найважливішим є вибір на користь європейських цінностей – природних прав людини, демократії та верховенства права. Ці цінності передбачають рівні права, свободи й активну участь кожного громадянина, незалежно від стану здоров'я, релігії чи інших характеристик.

У 2005–2010 роках Україна переходила від плюралістичної системи до одновладної, а потім знову до плюралістичної патрональної моделі. Стало очевидно, що недемократична одновладна система не відповідає запитам українського суспільства (Hale, 2015, р. 234–40). Після 2010 року Україна почала отримувати значну фінансову та технічну допомогу від демократичних держав, що підтримували її стратегічний курс на європейську інтеграцію. Це зростання співпраці із Заходом – свідомий “цивілізаційний вибір” України – суттєво вплинуло на інклюзивну освіту, змінюючи філософські засади освітньої системи.

16 грудня 2009 року Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю та підписала Факультативний протокол. Це зобов'язало державу захищати права людей з інвалідністю та сприяти їх дотриманню. Підписання протоколу також означає згоду держави на міжнародний механізм індивідуальних скарг до Комітету ООН. Деякі країни ратифікують лише Конвенцію, уникаючи зобов'язань за Протоколом.

Відкритість раніше закритого суспільства вплинула й на інклюзивну освіту: в Україну почали активніше заходити міжнародні організації, а українські активісти зі спеціальної освіти отримали змогу подорожувати й вивчати інклюзію за кордоном. Саме так Міжнародний фонд “Відродження” та Міжнародний центр розвитку дитини у Вашингтоні заснували Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”, що став одним із ключових рушіїв соціальної інклюзії в Україні.

Після березня 2014 року Крим опинився під фактичним контролем іншої держави, а освітня система півострова була інтегрована в її правове, адміністративне та фінансове поле. Це означало зміну законодавства, управлінських процедур і політичних пріоритетів, зокрема щодо освіти дітей з інвалідністю. Унаслідок цих змін на півострові посилилася орієнтація на медичну/сегреговану модель, у якій рішення щодо освітніх маршрутів дітей значною мірою визначаються адміністративно-діагностичними механізмами та централізованими інституціями.

У 2017 році Управління Верховного комісара ООН з прав людини опублікувало першу доповідь, присвячену становищу прав людини у Криму (OHCHR, 2017). У ній зафіксовано масштабні репресії та серйозні порушення, включно з довільними арештами й затриманнями, насильницькими зникненнями, тортурами та смертями затриманих у місцях тримання. Лідери Меджлісу кримськотатарського народу були піддані затриманням і переслідуванню.

Кримський півострів на узбережжі Чорного моря має площу близько 27000 квадратних кілометрів і населення приблизно 1,8 мільйона осіб. За переписом 2014 року в Кримському федеральному окрузі, етнічний склад населення становив: 65% росіян, 16% українців і 13% кримських татар. У перші роки після розпаду Радянського Союзу український парламент надав півострову статус автономної республіки (з власним міністерством освіти); своєю чергою кримські політики підтримали незалежність України (Yekelchuk, 2015, p. 124).

Таким чином, до 2014 року розвиток інклюзивної освіти в Криму був безпосередньо пов'язаний із розвитком інклюзії в Україні. Після незаконної анексії 2014 року визначальними стали нові правові та політичні умови, що змінили рамку освітньої політики на півострові та вплинули на інституційні практики підтримки дітей з інвалідністю.

### **Мезорівневі структури**

На момент розпаду СРСР у 1991 році і ще певний час після цього Україна та низка інших пострадянських держав мали дуже подібні закони й політики щодо освіти дітей з інвалідністю. В основі лежала

медична, сегрегована модель освіти, що сформувалася в радянській системі. Ця система зберігала роботу Психолого-Медико-Педагогічних Комісій (ПМПК), що надавали медичні діагнози дітям з інвалідністю, після чого таких дітей переважно переводили до спеціальних інтернатів, де вони і проживали, і навчалися.

Учнів розділяли за типом інвалідності (наприклад, глухота, сліпота) і навчали в групах відповідно до віку та тяжкості порушення. Навчання було переважно дидактичним, а система – високоцентралізованою та керованою Міністерством освіти і науки. Педагогів для такої системи готували у спеціальних університетських програмах, педагогічних інститутах і закладах професійної освіти. Випускники спеціальних навчальних закладів орієнтувалися на роботу на фабриках, спеціально створених для працевлаштування людей з інвалідністю (Kolupaeva et al., 2014, p. 329–30).

У цьому розділі розглянуто, як Україна поступово відмовлялася від сегрегованої системи й переходила до інклюзивної освіти як елемента свого “цивілізаційного вибору”. Автори описують ключові індикатори, що демонструють шлях реформування освіти дітей з інвалідністю:

- Відкритість до західних експертів у сфері інклюзії
- Залучення міжнародних консультантів
- Поява нових законів і нормативних актів про інклюзивну освіту
- Закріплення права батьків обирати освітню траєкторію для дитини
- Реформування діагностичної системи
- Відхід від суто медичної моделі ПМПК
- Розробка нової системи підготовки вчителів інклюзії та створення нових навчальних ресурсів
- Запровадження посади асистента вчителя інклюзивної освіти
- Закриття інтернатів на користь навчання у місцевих школах
- Створення Національного центру інклюзивної освіти

Ці індикатори зіставлено із ситуацією в Криму після 2014 року, коли внаслідок інтеграції в інше нормативно-правове та управлінське

поле система освіти дітей з інвалідністю почала демонструвати відхід від інклюзивних реформ і тяжіння до медичної/сегрегованої моделі.

**Західні консультанти в сфері інклюзивної освіти.** У 2001 році, внаслідок відкритості України до міжнародної співпраці, Фонд “Крок за кроком” (USSF) спільно з Міністерством освіти та Національною академією педагогічних наук ініціював національне дослідження щодо інтеграції дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл. У 2003–2005 роках Європейська Комісія профінансувала проєкт Step by Step для створення пілотних центрів інтеграції на базі звичайних шкіл (Raver, 2007, р. 32–38).

За даними USSF (2014), Канадське агентство міжнародного розвитку (CIDA) підтримало Центр досліджень інвалідності (CCDS) та Український ресурсно-розвитковий центр Мак'юенського університету (Едмонтон, Канада), які з 2008 по 2013 рік реалізували перший великий проєкт з інклюзивної освіти в Україні.

У моделі інклюзії, запозиченій із Канади, діти з інвалідністю живуть удома й навчаються у звичайній школі поруч зі своїми ровесниками без інвалідності. Школа своєю чергою забезпечує: адаптовану фізичну інфраструктуру; спеціально підготовлений персонал; індивідуальну освітню програму (ІОП) для кожного учня; ІОП розробляється командою фахівців у співпраці з батьками дитини.

П'ятирічний проєкт мав бюджет понад шість мільйонів доларів, охопив сотні учасників (Logeman, Lutsenko, 2014, р. 8–17) і включав дві пілотні школи в різних регіонах України: школу №95 у Львові, школу №1 у Сімферополі (Автономна Республіка Крим). Інші регіони України долучалися як спостерігачі, поширюючи досвід серед державних і громадських організацій. Участь Києва забезпечувала представлення національних інтересів. Активну роль відіграла Національна Асамблея людей з інвалідністю України, а також два міністерства – освіти і науки та соціальної політики. Проєкт був спрямований на реформування законодавства та політик, створення нових навчальних програм і ресурсів, підтримку громадських організацій, що просували інклюзію. Національна Асамблея людей з інвалідністю України зазначала (2013), що проєкт “запустив процеси

демократизації та гуманізації у сферах, які традиційно були закритими та прихованими від суспільства”. Унаслідок цього в Україні сформувалася сучасна модель інклюзивної освіти, що почала існувати паралельно з радянською медично-сегрегованою системою, розширюючи вибір батьків і підсилюючи права дітей на освіту.

### **Нові закони та нормативні акти щодо інклюзивної освіти.**

Політичним пріоритетом України є захист щойно відновленої суверенності та зміцнення демократичного устрою, необхідного для майбутнього вступу до Європейського Союзу. Щоб залучати інвесторів і розвивати міжнародну торгівлю, уряд повинен реформувати застарілі радянські закони, міністерства та управлінські практики, а також лібералізувати економіку відповідно до принципу верховенства права. У сфері освіти це стимулювало розвиток системи за зразком західних інституцій, де навчання й дослідження узгоджуються з потребами глобальної та національної економіки.

В основі української освітньої системи, орієнтованої на західні моделі, лежить філософія прав людини (Dubkovetska et al., 2016). Міністерство освіти і науки активно підтримувало інклюзивну освіту, тож інклюзивні школи почали розвиватися як альтернатива старій медичній сегрегованій моделі.

У 2014–2017 роках Україна ухвалила два ключові закони, що реформували систему освіти: Закон “Про вищу освіту” (2014) та Закон “Про освіту” (2017). Ці закони гарантували безкоштовну освіту в державних школах і надали батькам право вибору закладу для своєї дитини. У результаті менше дітей з інвалідністю потрапляли в інтернати, частіше залишаючись удома та відвідуючи місцеві школи.

Нові закони також надали університетам право самостійно розробляти і впроваджувати освітні програми в межах ліцензованих спеціальностей. Мета цієї стратегії – децентралізувати процеси формування змісту освіти. Уряд підвищив відповідальність менеджерів університетів, викладачів і студентів за якість освіти. Особливу увагу приділено доступу осіб з інвалідністю до вищої освіти.

У результаті прийняття Закону “Про освіту” інклюзивна освіта стала державним пріоритетом у 2017–2018 роках і увійшла до

національної стратегії у сфері прав людини. Було розширено перелік категорій дітей, які можуть отримувати інклюзивну підтримку – значно більше, ніж це передбачала радянська система діагностування.

За інформацією Odessa Review (2017), новий закон також передбачає альтернативні форми здобуття освіти (наприклад, дистанційну та домашню); ширшу автономію шкіл і більшу свободу вчителів; рівні можливості для всіх учнів.

До законодавства було введено нові поняття: “інклюзивне навчання”, “індивідуальний навчальний план”, “особи з особливими освітніми потребами”, “універсальний дизайн”. Навчання в інклюзивних класах здійснюється за стандартними програмами, рекомендованими Міністерством освіти і науки. Кожен учень з особливими потребами може відвідувати місцеву школу й отримує індивідуальний план, що визначає кількість годин реабілітації з урахуванням рекомендацій ПМПК. Учні з важкими або множинними порушеннями, які потребують постійного догляду, можуть проживати в реабілітаційних центрах, де програма також передбачає освіту. Уперше Міністерство освіти і науки України фінансує всі ці зміни. Кошти “йдуть за дитиною”: це дозволяє школі отримувати додаткові ресурси (наприклад, для психологічної чи фізичної реабілітації).

Через незаконну анексію Криму досягнуті успіхи в розвитку інклюзивної освіти були частково втрачені. Система повернулася до медичної/сегрегованої моделі. Інклюзивна освіта існує переважно як експериментальний напрям, тоді як основні державні витрати спрямовані на спеціальні школи.

**Система шкільної освіти України** (включно з інтернатами) перебуває у процесі реорганізації та оптимізації з метою розширити вибір для батьків. Одним із ключових напрямів стало створення опорних шкіл у сільській місцевості. Цей експеримент спрямований на збільшення кількості учнів у закладах загальної середньої освіти (включно з учнями з інвалідністю) та на підвищення якості навчання й доступних ресурсів. У результаті учні з особливими освітніми потребами отримали кращий доступ до освітніх послуг.

Наприклад, у 2016 році 24 сільські школи по всій Україні були укрупнені через закриття малокомплектних закладів. Опорні школи фінансувало Міністерство фінансів України, а також українські та міжнародні донори. Такі школи отримали: організоване підвезення учнів; сучасні освітні технології; комп'ютерні системи; умови “безбар'єрного простору”.

Опорні школи мають програми інклюзивного навчання. Їхня мета – підвищити стандарти та результати навчання для всіх учнів, включно з тими, хто має особливі потреби (Kolupaeva et al., 2014, p. 333).

**Оновлений підхід до діагностування.** Україна замінила Психолого-Медико-Педагогічні Комісії (ПМПК) новою структурою – Інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ). Тепер ці центри виконують консультативну, а не карально-відбіркову функцію: вони працюють як порадики для батьків, пропонують варіанти підтримки та навчання для дітей, але не ухвалюють за батьків рішень про направлення до інтернатів.

Батьки отримали право вибору: вони можуть віддати дитину або до інтернату, який все ще існує, або до місцевої школи, де учням забезпечують індивідуальні освітні плани, розроблені під конкретні потреби. Така модель базується на концепціях, дослідженнях, ресурсах і програмах західних країн – зокрема Канадського проєкту інклюзивної освіти.

Через обмеження для міжнародних освітніх проєктів на території Криму після 2014 року подібні реформи інклюзивної освіти не набули системного характеру.

**Програми підготовки педагогів для інклюзивної освіти та нові навчальні ресурси.** В Україні були створені якісніші програми підготовки та підвищення кваліфікації педагогів для інклюзивної освіти, а також нові навчальні ресурси. Уряд України підтримав низку нових освітніх програм. У 2014–2015 навчальному році Міністерство освіти і науки України затвердило 54-годинний курс із основ інклюзивного навчання для закладів вищої освіти. Педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка успішно започаткував чотирирічну бакалаврську програму для

асистентів учителів. Київський університет імені Бориса Грінченка відкрив магістерську програму з інклюзивної освіти. Викладачі інститутів післядипломної педагогічної освіти та педагогічних університетів розробили й апробували нові інтегровані курси з інклюзивного навчання.

У Криму наявні окремі локальні дослідження з питань інклюзивного навчання, проте курси підвищення кваліфікації, а також спеціалізовані бакалаврські та магістерські програми з інклюзивного навчання відсутні.

**Посада асистента вчителя.** В Україні була створена нова професія – асистент учителя інклюзивної освіти, заробітна плата для якої виплачується з державного бюджету. Посади асистента вчителя та помічника вихователя в дошкільних закладах були офіційно внесені до переліку педагогічних і академічних працівників. У результаті кількість асистентів у інклюзивних класах зросла в усіх регіонах України.

За даними Міністерства освіти України, у 2014–2015 навчальному році в інклюзивних класах працювало 635 асистентів учителів, що на 208 більше, ніж роком раніше.

На відміну від цього, у Криму не відбувається розширення посад асистента вчителя чи помічника вихователя дошкільного закладу.

**Скорочення шкіл-інтернатів.** Кількість інтернатів в Україні поступово зменшується, оскільки Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) рідше направляють дітей до інтернатних закладів і натомість підтримують навчання у звичайних місцевих школах.

Міністерство освіти і науки України успадкувало від радянської системи значну мережу сегрегованих закладів для дітей з інвалідністю (Bondar, 2014): 396 інтернатів загальною місткістю близько 60 000 учнів; 140 реабілітаційних центрів; 142 спеціальні дошкільні заклади; загальноосвітні школи, де функціонувало 1200 спеціальних класів для 45 000 учнів.

За даними Міністерства праці та соціальної політики, станом на 2014 рік (Bondar, 2014) діяло 298 реабілітаційних центрів, з них 90

спеціалізувалися на медичній, соціальній і професійній реабілітації, 46 – на соціальній та психологічній реабілітації.

Поточні тенденції в освіті свідчать, що кількість інтернатів і надалі зменшуватиметься завдяки поширенню інклюзивного та інтегрованого навчання. За даними МОН України за 2014–2015 навчальний рік, працювало лише 254 спеціальних інтернати; у них навчалися 29 334 учні; близько 5000 дітей з особливими потребами були інтегровані в загальноосвітні школи у спеціальних класах; ще 2200 дітей відвідували інклюзивні класи.

За наявними кримськими даними (отриманими через особисті комунікації з поінформованими джерелами, які зажадали зберегти анонімність), кількість сегрегованих інтернатів у Криму зросла з 12 до 14; кількість дітей, які навчаються в інклюзивних програмах, зросла вчетверо – до 400 учнів, але цей показник усе одно значно нижчий, ніж десятикратне зростання кількості дітей в інклюзивній освіті в інших регіонах України.

### **Мікрорівневі ініціативи в освітній практиці**

Мікрорівневі ініціативи – це соціальні, освітні та громадські відносини, які формують повсякденне навчання й викладання в національній системі, що поєднує державні та недержавні організації. Групи батьків і державні інституції в Україні та в системі управління, встановленій у Криму після 2014 року, виробили різні стратегії щодо інклюзивної освіти.

Наприклад, у 2014–2017 роках перша леді України, Марина Порошенко, активно підтримувала розвиток інклюзивної освіти. Фонд Порошенка профінансував масштабний освітній проєкт у Запорізькій області, створивши 50 інклюзивних шкіл за підтримки гранту Уряду Китаю.

Паралельно з політичними подіями, що розпочалися у 2014 році, в Україні різко збільшилася кількість громадських організацій, включаючи численні батьківські об'єднання. Канадський проєкт інклюзивної освіти допоміг заснувати частину таких груп. Громадянське суспільство активно зростало завдяки змінам у

суспільних настроях і практиках, а також через потребу захищати незалежність і суверенітет України після початку воєнного конфлікту (Phillip, 2009).

У такому сприятливому середовищі тисячі громадян – включно з дружиною президента України – стали активістами та лобістами, які впливають на діяльність Міністерства освіти і науки, відстоюючи права дітей з інвалідністю. Зростання ролі громадськості стало одним із ключових чинників розвитку інклюзивної освіти.

Натомість у Криму після 2014 року умови для незалежної батьківської адвокації та діяльності автономних громадських організацій стали значно складнішими, що вплинуло на можливості просування інклюзивних підходів.

## **Висновки**

Глобальні події дедалі сильніше впливають на освітні системи та вибір моделей навчання. Крим є унікальним випадком у порівняльній освіті, оскільки на його території відбулася зміна політичного режиму та цивілізаційної парадигми через геополітичний і воєнний конфлікт. Унаслідок цього одні й ті самі мешканці на одній і тій самій території опинилися в умовах двох різних моделей освіти дітей з інвалідністю – медичної/сегрегованої та інклюзивної.

Трирівневий “вкладений” підхід Chong та Graham дає змогу глибше зрозуміти, як ухвалюють рішення щодо педагогічних моделей. У цьому дослідженні рамка була застосована для аналізу того, як незаконна анексія вплинула на інклюзивну освіту в Криму після 2014 року.

Зібрані дані свідчать, що зміна режиму суттєво вплинула на місцеві освітні рішення. Після розпаду СРСР Україна та інші держави пострадянського простору опинилися у різних геополітичних і економічних умовах, що поступово призвело до різних ідеологічних, політичних і освітніх траєкторій. Ці відмінності сформували різні державні парадигми, що зумовили різні філософії освіти дітей з інвалідністю, різні підходи до політики та імплементації інклюзії, різні

суспільні уявлення про те, що є справедливим та правильним у навчанні таких дітей.

Ключовою стала парадигма тієї держави, яка встановила військовий контроль над територією. Після подій 2014 року на півострові були запроваджені нові законодавчі й адміністративні процедури, а інституційні механізми, що раніше підтримували інклюзивне, орієнтоване на дитину навчання, були уповільнені або зупинені. Фінансування і пріоритети повернулися до переважно сегрегованої та медичної моделі реабілітації. Як наслідок, соціальна модель інклюзивної освіти, створена в Україні, була фактично зупинена на території Криму.

### Список використаних джерел

- Allison, R. (2014). Russian “deniable” intervention in Ukraine: How and why Russia broke the rules. *International Affairs*, 90(6), 1255–1297.
- Bondar, T. (2014). Ukraine: Current tendencies in inclusion. *American Journal of Educational Research*, 2(12B), 22–27.
- Chong, P. W., & Graham L. (2013). The Russian doll” approach: Developing nested case studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 3(1), 23–32. URL: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675555>
- Crossley, M. (2002). Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. *Current Issues in Contemporary Education*, 4(2), 81–86.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149.
- Dawish, K. (2014). Putin’s kleptocracy: Who own Russia? New York, NY: Simon and Schuster.
- Dubkovetska, I., Budnyk, O., Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: Problems and perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 3(2-3), 99–105.
- Dvornikova, T. (2017). Inclusive education exists in Russia, but only in theory. ODR: Russia and beyond. URL: <https://www.opendemocracy.net/od-russia/tatyana-dvornikova/inclusive-education-exists-in-russia-but-only-in-theory>
- Goldman, M. (2004). Putin and the oligarchs. *Foreign Affairs*, 83(6), 33–44.
- Goncharenko, M. (2017, November 6<sup>th</sup>). Ukraine’s new education law. URL: <https://odessareview.com/ukraines-new-education-law>

- Guriev, S., Rachinsky, A. (2005). The role of oligarchs in Russian capitalism. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 131–150.
- Hale, H. (2015). *Patronal politics: Eurasian regime dynamics in comparative perspective*. New York City, NY: Cambridge University Press.
- Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Danilavichute, E. (2014). Special education today in Ukraine. In A. Rotatori, J. Bakken, S. Burhardt, F. Obiakor, U. Sharma (Eds.), *Advances in special education, volume 28. Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 311–351). UK: Emerald Group Publishing
- Kotkin, S. (2016, May/June). Russia's perpetual geopolitics: Putin returns to the historical pattern. *Foreign Affairs*. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/ukraine/2016-04-18/russias-perpetual-geopolitics>
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolution* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press
- Kuzio, T. (2017). *Putin's war against Ukraine: Revolutions, nationalism, and crime*. Create Space Independent Publishing Platform
- Loreman, T., I. Lutsenko. (2014). Legal aspects of implementation of inclusive education in Ukraine. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 72(4), 8–17
- Mankoff, J. (2014). Russia's latest land grab: How Putin won Crimea and lost Ukraine. *Foreign Affairs*, 93(3), 60–68
- National Assembly of the Disabled of Ukraine. (2013). “Rezultaty ta podalshi krokypiatyrichnoho proektu ‘Inklyuzyvna osvita dlia ditei z osoblyvymy potrebamy v Ukraini’” [Results and further steps of five years project “Inclusive education for children with special needs in Ukraine”]. URL: <http://naiu.org.ua/rezultati-ta-podalshi-kroki-p-yatirichnogo-proektu-inklyuzivna-osvita-dlya-ditej-z-osoblivimi-potrebami-v-ukrajini>
- Office of the UN High Commissioner for Human Rights. (2017). *Situation of Human Rights in the Temporarily Occupied Autonomous Republic of Crimea and the City of Sevastopol (Ukraine)*. New York City, NY: OHCHR
- Phillip, S. (2009). Civil society and disability rights in post-Soviet Ukraine: NGOs and prospects for change. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 16(1), 275–291
- Plokhly, S. (2015). *The gates of Europe: A history of Ukraine*. New York City, NY: Basic Books.
- Proekt Zakonu Ukrainy “Pro osvitu” [Draft Law of Ukraine “On education”]. (2016). URL: <https://goo.gl/vuWS3T>
- Raver, S. (2007). The emergence of inclusion for students with disabilities in Ukraine. *International Journal of Special Education*, 22(1), 32–38

- Robertson, S., Dale, R. (2015). Towards a “critical cultural political economy” account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 149–170.
- Snyder, T. (2018). *The road to unfreedom: Russia, Europe, America*. New York City, NY: Penguin Random House
- Ukrainian Ministry of Education. (2014) Statistics 2014. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>
- Ukrainian Step by Step Foundation. (2014). Annual report 2013. Kyiv: Board of USSF. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/data/USSF%20annual%20report%202013.pdf>
- Wilson, A. (2014). *Ukraine crisis: What it means for the West*. New Haven, NH: Yale University Press.
- Yekelchik, S. (2015). *The conflict in Ukraine: What everybody needs to know*. Oxford, UK: Oxford University Press.

## Стаття

# “Компаративне дослідження управління в умовах інклюзії: досвід України та Німеччини”

Автори: Волошина О., Орлов О., Гончарук А., Попович І. (Україна)  
(опубліковано з дозволу)

Ключові слова: інклюзивне навчання; менеджмент; особливі освітні потреби; закордонний досвід; індекс інклюзії; порівняльний аналіз.

### Актуальність дослідження.

Освітня стратегія України, регламентована низкою нормативних документів, посвідчує вагоме значення дошкільної освіти в становленні та розвитку дитини. Дошкільна освіта – процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти (Закон..., 2024). Законом України “Про дошкільну освіту” гарантовано право на здобуття дошкільної освіти та створено можливості для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини (Закон..., 2024). Відповідно до Закону, кожній дитині гарантовано безоплатне здобуття дошкільної освіти в державних та комунальних закладах освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено на обов’язковості отримання дошкільної освіти (Міністерство..., 2012).

Одним із сучасних викликів в дошкільлі є інклюзивне навчання, адже з кожним роком чисельність дітей з особливими потребами збільшується, що призводить до стрімких змін у законодавстві та організації освітнього процесу. Кабінет Міністрів України схвалив “Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року”, відповідно до якої вагомого значення набуває створення

інклюзивного, безпечного, комфортного для розвитку освітнього середовища, що сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо (Кабінет..., 2024), та затвердив порядки організації інклюзивного навчання в закладах освіти різних рівнів.

Дошкільна освіта України знаходиться зараз на стадії реформування, а одним зі шляхів до змін є впровадження передового досвіду зарубіжних науковців та практиків. Зарубіжна дошкільна освіта має надзвичайно потужний потенціал, особливої уваги заслуговує досвід Німеччини, нагадаємо, що вперше поняття “дитячий сад” було введено саме німецьким педагогом і дослідником Ф. Фребелем, завдяки зусиллям якого в 1837 році в м. Бад-Бланкенбург було відкрито перший простір для дітей 2–6 років, що мав назву “Kindergarten” (Марченко, 2022). Тож дослідження, аналіз і впровадження закордонного досвіду з питань дошкільної освіти беззаперечно є актуальністю сьогодення та вагомим внеском у процес реформування української освіти.

З огляду на це **мета дослідження** – здійснити порівняльний аналіз управління інклюзивними закладами дошкільної освіти в Україні й Німеччині, виокремити ефективні форми, методи та технології управління, які успішно впроваджують керівники таких закладів.

#### **Аналіз попередніх досліджень і публікацій.**

Дослідженню дошкільної освіти присвячено чимало наукових праць відомих науковців, серед них М. Малофєєв, А. Марченко, О. Самсонова, Т. Соловійова, Н. Шматко та ін.; питання інклюзивного навчання в контексті дошкільної освіти відображені в роботах Л. Андрушко, В. Бондар, А. Висоцької, В. Гладуш, Е. Данілавичутє, В. Засенка, І. Калініченко, Г. Кравченко, Г. Луканської, В. Ляшенко, О. Мармази, Л. Прохоренко, О. Савченко, Т. Сак, М. Сварник, Н. Софій, О. Столяренко, А. Шевчук та ін.

Беззаперечно, якість дошкільної освіти залежить від результативної управлінської діяльності, водночас існує низка проблем, що ускладнюють менеджмент інклюзивних закладів дошкільної освіти. Проблеми менеджменту в освіті вивчали Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Лук'янова, С. Макаренко, О. Співаковський та ін. Вивченню закордонного досвіду присвячені дослідження І. Бега, Г. Беленької, С. Довбні, В. Зебзеєвої, О. Коваленко, Л. Козак, О. Літиченко, Л. Маляр, О. Ступак, Г. Цветкової, Г. Шеленко та ін.

Аналіз закордонного досвіду засвідчує, що особлива увага в контексті теми дослідження спрямована на праці таких німецьких вчених, як Ф. Армстронг, Т. Бут, Л. Дерман-Спаркс, Л. Джексон, Б. Каліцкі, Х. Левін, Д. Мітчел, Х. Розенкеттер, Х. Россель, А. Сандер, У. М. Сендхоп, Х. Фрайсе, Ф. Шмітт. У їхніх дослідженнях можна побачити, що, не зважаючи на передовий досвід Німеччини в освіті, організація інклюзивного навчання викликає багато запитань та незрозумілостей. Проте науковці наполегливо працюють над дослідженням ефективних інструментів для впровадження інклюзії. До прикладу, одним із таких інструментів у закладах дошкільної освіти, на думку Х. Россель, є застосування індексу інклюзії. Цей індекс є відкритою колекцією показників і питань. Він розділений на кілька розділів, над якими може працювати поступово та модульно в будь-якому порядку будь-яка команда в установі, ставлячи за мету:

- створення інклюзивних культур;
- створення інклюзивних структур;
- розвиток інклюзивних практик (Rossel, 2023).

Авторами інструменту є науковці Великобританії, які орієнтувалися на англійську школу, але згодом адаптовані версії посібника поширилися і в інших країнах. Про сильні сторони “Індексу інклюзії” говорять і вітчизняні науковці. Зокрема Г. Луканська вважає, що застосування цього інструменту – це припинення дискримінації у всіх її формах та гарантія рівного доступу до освіти (Інклюзивна освіта..., 2022).

Завдяки міжнародній співпраці стало можливим створення українськими науковцями, практиками та представниками влади української версії посібника, адаптованого для закладів дошкільної освіти. “Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад” направлений на організацію та розвиток інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (Індекс інклюзії:..., 2013).

Отже, впровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти залишається складним завданням попри чималу практику як в Україні, так і за кордоном. До того ж воєнні дії в Україні ускладнюють організацію навчання, збільшуючи необхідність у додаткових заходах безпеки та тримаючи в постійній напрузі всіх учасників освітнього процесу. Водночас ці події спричинили виклики і для німецької освіти, адже з кожним днем в Німеччині росте кількість дітей, сім’ї яких вимушено залишають Україну, що призводить до збільшення потреби в підтримці, зокрема мовній. Так, у своїй праці У. М. Сендхор наголошує, що сучасна система німецької освіти не враховує стрімку зміну частки дітей із міграційним походженням, а отже, не є справедливою та інклюзивною для них. Вона вважає цю проблему викликом для німецьких освітян і пропонує переглянути та адаптувати освітні стандарти підвищення кваліфікації, зокрема в питаннях міжкультурної компетентності (Sandhor, 2023).

### **Процедура та методи дослідження.**

Дослідження відбувалося в такі етапи:

- Планування та підготовка (на цьому етапі були визначені мета і завдання дослідження, обрано методи та інструменти, визначено об’єкт та обсяг дослідження, розроблено опитувальник “Оцінка управління інклюзивним закладом дошкільної освіти”).

- Проведення дослідження (під час цього етапу проведено збір даних згідно з розробленим планом, онлайн-бесіди, круглий стіл, анкетування керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти, зокрема було опитано 540 керівників українських закладів дошкільної освіти з різних областей України, надіслано запит до Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини, за розглядом якого отримано відповіді, в наданні яких сприяв Німецький

молодіжний інститут (DJI) – один із найбільших соціально-наукових дослідницьких інститутів у Європі).

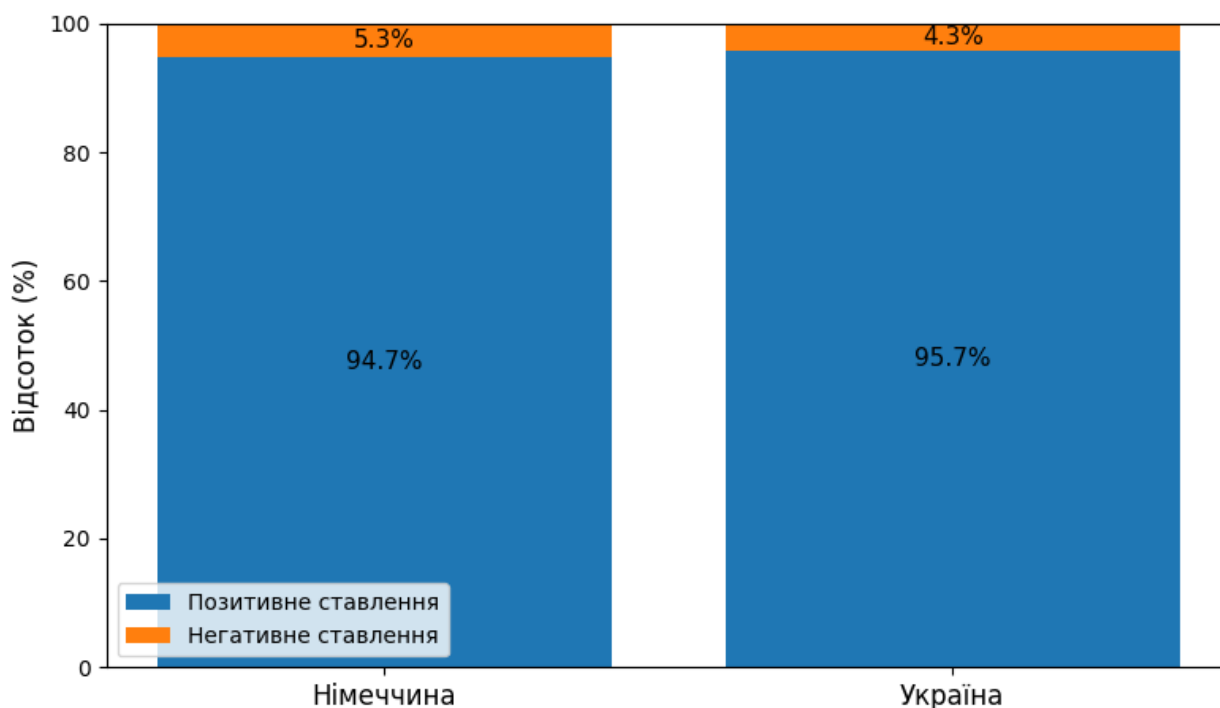
- Аналіз та обробка отриманої інформації (на цьому етапі відбувся аналіз отриманих даних. Інформація оброблено за допомогою статистичних методів, графічних зображень, компаративного аналізу тощо).

- Результати (на цьому етапі було сформовано результати дослідження та підготовлено наукову статтю).

**Результати дослідження.** Освітня модель Німеччини відрізняється від української. Через устрій Німеччини значний вплив на освітні процеси мають федеральні землі. Це призводить до регіональних відмінностей у практичній роботі закладів освіти, зокрема й у впровадженні інклюзивного навчання. Попри ці розбіжності та попри всі виклики освітня система Німеччини вважається зразковою. В Україні ж в результаті реформи децентралізації об'єднані громади хоч і отримали автономність, проте основні напрями освітньої політики, стратегічні цілі та загальні принципи освітньої системи формує центральна влада.

Наш запит “Оцінка управління інклюзивним закладом дошкільної освіти” складався з низки питань, щодо яких було отримано вагомі результати. Спершу ми з'ясували особисте ставлення до інклюзивного навчання керівників, які його впроваджують. Керівники як німецьких, так і українських закладів дошкільної освіти загалом позитивно ставляться до інклюзії. За даними, які ми отримали від колег з Німеччини, лише 5,3% керівників німецьких дитячих садків радше негативно сприймають інклюзію. Результати нашого опитування показали, що лише 4,3% українських керівників негативно ставляться до інклюзивного навчання (див. рис.1).

Тож керівники обох країн відкриті до інклюзії та відмічають її багатоаспектну користь для дітей з ООП.



*Рис. 1. Ставлення керівників закладів дошкільної освіти до інклюзії*

На запит щодо нормативно-правової бази в контексті інклюзивного навчання, якою управлінці керуються в роботі, німецькі колеги надали перелік таких нормативних документів: Конвенція ООН про права дитини, прийнята в 1989 році, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка була юридично імplementована через різні закони та реформи: поправка до SGB IX, поправка до Закону про рівність людей з інвалідністю (BGG), Національний план дій (NAP, 2011), Закон про інклюзію (2016), Федеральний закон про участь (2017), Закон “Про зміцнення здоров’я дітей та молоді”. Крім того, закони 16 федеральних земель Німеччини можуть містити додаткові положення, що диференціюють національне законодавство в кожному конкретному випадку. Керівники українських закладів дошкільної освіти надали перелік законів та нормативних документів, якими користуються в процесі управління, зокрема це: Закон України “Про дошкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”, Положення про дошкільний навчальний заклад зі змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 року №530 “Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад”, Концепція розвитку інклюзивного навчання, затверджена

наказом МОН України від 01.10.2010 року №912, Порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, затверджений спільним наказом МОН України та МОЗ України від 06.02.2012 р. № 104/52, Примірне Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджене наказом МОН України від 08.06.2018 р, №609, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений Постановою КМ України від 10.04.2019 р. №530 зі змінами, внесеними згідно з Постановами КМ №769 від 28.07.2021 р., № 483 від 26.04.2022 р. тощо.

Як бачимо, українське законодавство не менш змістовне та сприятливе для розвитку інклюзивної освіти. Проте при виконанні законодавчих вимог щодо організації інклюзивного навчання виникає низка проблем та викликів. До прикладу, українські керівники часто стикаються з проблемою наповнюваності інклюзивних груп відповідно до законодавства, нестачею кваліфікованих кадрів, несвоєчасним фінансуванням оплати праці спеціалістів, які працюють з інклюзивними дітьми тощо. Німецькі колеги однією з головних проблем дотримання законодавства називають саме організацію безбар'єрного середовища в дитячих садках, оскільки інфраструктурна система дитячих закладів ще не є достатньо інклюзивною. Іншою серйозною проблемою вважають нестачу кваліфікованих кадрів у сфері дошкільної освіти загалом, а особливо кваліфікованих працівників із відповідною спеціальною підготовкою. За даними дослідження TALIS Starting Strong, брак кадрів є тягарем для самих керівників. Приблизно троє з п'яти вважають, що нестача педагогічного персоналу для забезпечення безперебійної роботи дитячого садка є особистим тягарем та ставить під загрозу їхню ефективність як керівників. До того ж, на прикладі Баварії, можна побачити такі кадрові проблеми: більшість керівників баварських дитячих садків не звільнені або лише частково звільнені від групових обов'язків (Wölfl та ін. 2017: 17). Це означає, що вони мають на

управління менше часу, а розвиток інклюзії в закладі потребує часу та ресурсів на рівні керівництва.

Україна ж зараз переживає важкі часи, спричинені військовою агресією сусідньої країни. Потреба в кваліфікованих кадрах з кожним днем зростає ще й через відтік українців до інших країн не лише в дошкіллі, а і в інших сферах, а мізерна заробітна плата дошкільників ще більше поглиблює кадрову проблему. В індивідуальних бесідах українські керівники повідомили, що досить складно знайти та втримати асистента вихователя та необхідних фахівців через низьку оплату праці, а в деяких ЗДО навіть затримка виплат за корекційно-розвиткові заняття, та особливості роботи з дітьми з ООП стають причиною звільнень із дошкільних закладів. Разом з тим значною проблемою є недостатній рівень кваліфікації фахівців, високий рівень стресу та вигорання, а в деяких випадках, за даними опитування, перешкодою на шляху управління стоїть опір педагогів впровадженню інклюзивного навчання через небажання змінювати стиль роботи.

У дослідженні стану фінансування німецької та української дошкільної освіти з'ясовано, що в Німеччині інклюзивні заклади дошкільної освіти отримують фінансування з різних джерел. Мова йде як про державне фінансування, так і інші джерела, як-от батьківські внески або фонди, пожертви, спадщина, спонсорські кошти, кампанії зі збору коштів батьками або опікунами. Багато українських керівників теж намагаються власними зусиллями покращувати фінансове забезпечення очолюваного закладу, створюючи благодійні рахунки, залучаючи до співпраці місцевий бізнес або небайдужих батьків чи беручи участь у грантах. Проте як німецькі, так і українські керівники не відчувають себе достатньо поінформованими про процедуру отримання грантової фінансової допомоги і висловлюють відповідну потребу в консультаціях.

Успішне впровадження інклюзії значною мірою залежить від багатопрфільної співпраці, яка вважається ключовим фактором успіху, тож важливим було дізнатися про стан комунікації між установами у сфері інклюзивного навчання. У результаті було з'ясовано, що найчастіші партнери по співпраці німецьких дошкільних

закладів на прикладі Баварії, це (Рис.2):

- початкові школи (85%);
- терапевти (наприклад, ерготерапія та фізіотерапія) та/або корекційні педагоги (70%);
- спеціалісти (70%);
- центри сімейного та педагогічного консультування (55%);
- центри раннього втручання (54%);
- мобільна спеціальна освітня допомога (51%);
- спеціальні школи (47%) (Wölfl, ... 2017: 33).

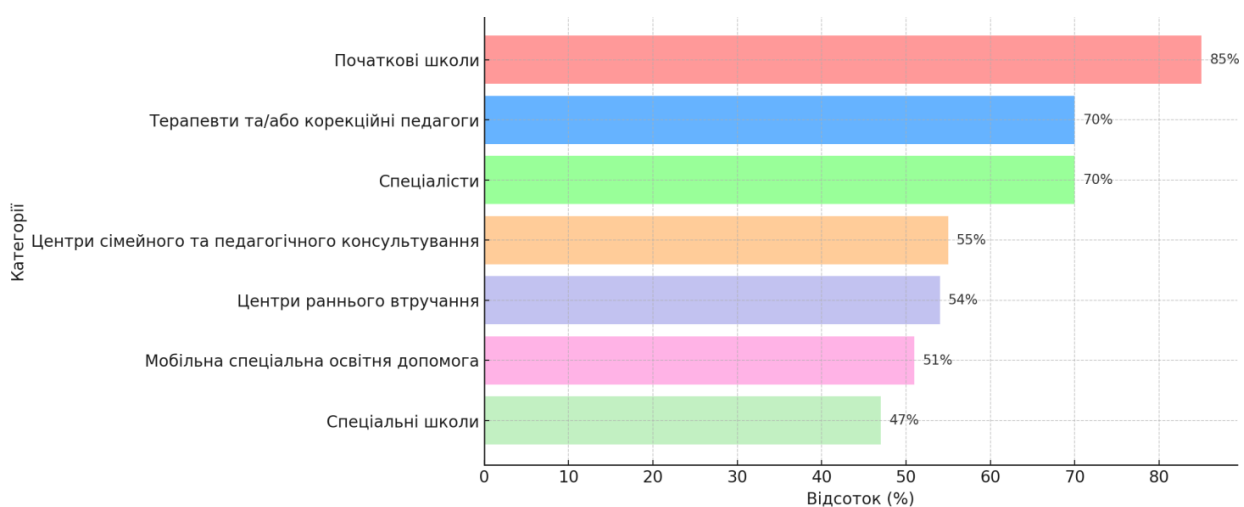


Рис.2. Найчастіші партнери по співпраці німецьких закладів дошкільної освіти на прикладі Баварії

Труднощі у співпраці (за результатами дослідження ІВО та РКС):

- не визначені контактні особи та їх обов'язки;
- брак часу для налагодження зв'язків;
- відсутність приміщень (наприклад, для проведення дискусій та терапевтичних програм);
- труднощі у спілкуванні між педагогічно підготовленими працівниками дошкільних закладів та медичними або психологічними працівниками;
- система виставлення рахунків за медичні, психологічні та психотерапевтичні послуги робить співпрацю з денним стаціонаром фінансово непривабливою (РКС).

Отже, незважаючи на труднощі у співпраці, рівень комунікації

німецьких дошкільників з відповідними установами в контексті інклюзії є досить високим. Українські ж заклади дошкільної освіти, згідно з опитуванням, здебільшого обмежуються співпрацею з інклюзивно-ресурсними центрами( Рис.3):

- інклюзивно-ресурсні центри (97%);
- департаменти, управління освіти та місцеві органи влади (23%);
- інші заклади освіти, зокрема спеціальні (3,52%);
- вищі навчальні заклади, наукові та методичні установи (12%);
- медичні установи (дитячі лікарні, реабілітаційні центри) (6,3%);
- психолого-медико-педагогічна консультація (3,7%);
- інтернет-видання, онлайн-платформи (2%);
- центри професійного розвитку педагогічних працівників (10,93%);
- благодійні фонди та громадські організації (4,6%);
- не співпрацюють (5%).

Українські керівники визначають такі труднощі у співпраці:

- відсутність інструкцій для чіткої координації між установами;
- бюрократія;
- розбіжності в розумінні та підходах до інклюзивної освіти;
- відсутність або перевантаження спеціалістів;
- територіальне розташування установ;
- фінансування.

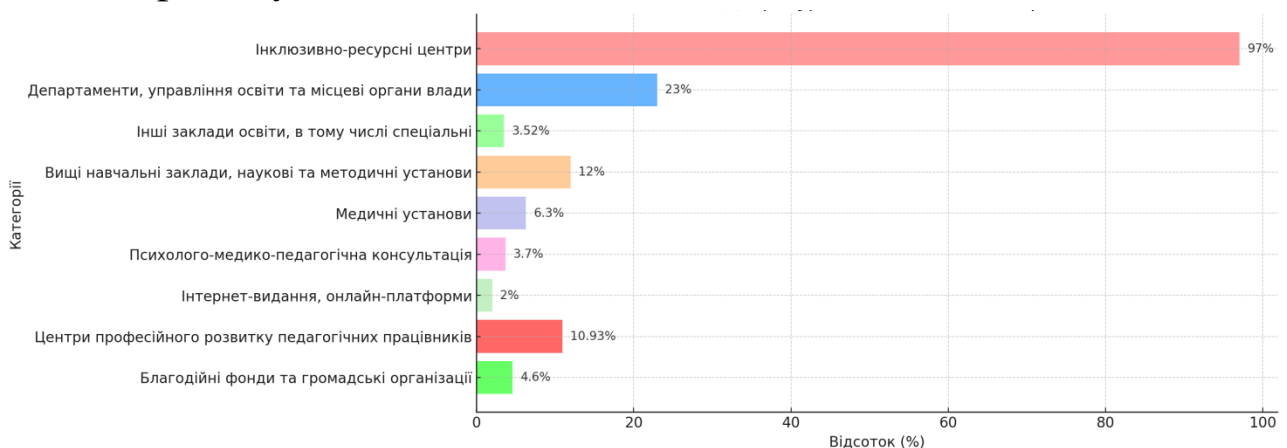


Рис.3. Найчастіші партнери по співпраці українських закладів дошкільної освіти з питань інклюзії.

Не менш важливим аспектом розвитку інклюзивної освіти є просування інклюзії. На думку німецьких колег покращенню процесу організації інклюзивного навчання сприяє створення освітніх серверів, де керівники й фахівці дитячих садків можуть дізнатися про різні аспекти інклюзивної дошкільної освіти, численні спеціалізовані статті та колекція відповідних джерел інформації допомагають глибше зануритися в тему інклюзії, поширення інформаційних брошур і створення веб-сайтів, що містять додаткові цінні пропозиції та поради щодо розвитку інклюзивного навчання в дитячих садках, використання індексу інклюзії для впровадження інклюзивного навчання.

Українські керівники теж наголошують на важливості просвітницької роботи, особливо серед батьків дошкільнят, адже трапляються випадки несприйняття дітей з особливими потребами батьками нормотипових дітей.

Управління як німецькими, так і українськими закладами дошкільної освіти в сучасному світі відбувається з використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Керівники широко застосовують автоматизовані системи управління, програми контролю за проходженням курсів підвищення кваліфікації, єдину атестаційну систему, комунікаційні платформи для швидкого обміну інформацією з підлеглими та батьками тощо.

У ході дослідження було акцентовано увагу на тому, що німецька сторона надавала більш розлогі та змістовні відповіді на запитання, тоді як більшість українських управлінців відповідали досить стисло, що свідчить про нерозуміння важливості моніторингу та небажання брати участь у дослідженнях. На нашу думку, існує необхідність у підвищенні рівня обізнаності українських представників дошкільної освіти щодо важливості участі у вітчизняних дослідженнях. Утішним є те, що 95% опитаних висловили готовність до співпраці з українськими науковцями.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Отже, управління інклюзивними закладами дошкільної освіти має низку проблем та викликів. Як в Україні, так і в Німеччині успішному

впровадженню та функціонуванню інклюзивного навчання перешкоджає відсутність безбар'єрного середовища та кадрового забезпечення. До того ж в Україні гостро стоїть питання фінансування. Беззаперечно, ефективна система інклюзивної освіти в Україні можлива за умови поєднання різних факторів, насамперед посилення фінансування й кадрового забезпечення інклюзії. Не менш важливим є постійне підвищення кваліфікації педагогів та управлінців, використання сучасних технологій в організації освітнього процесу, проведення регулярного моніторингу й аналізу ефективності впровадження інклюзивного навчання, впровадження та вдосконалення інклюзивних практик шляхом співпраці з науковцями, формування позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві тощо. Попри всі виклики ставлення керівників обох країн до інклюзії позитивне. Разом з тим, німецька дошкільна освіта в контексті інклюзивного навчання може бути прикладом для України. Зокрема, вартий уваги аспект комунікації між інституціями, дотичними до інклюзії та досвід використання “Індексу інклюзії” в закладах дошкільної освіти.

Подальших досліджень потребує проблема впровадження “Індексу інклюзії” в українських закладах дошкільної освіти, питання комунікації та співробітництва в області інклюзивної освіти.

### **Список використаних джерел**

- Закон України «Про дошкільну освіту», 6 червня 2024 р., № 3788-IX. (2024). Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>
- Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Кабінет Міністрів України. 2012. <https://mon.gov.ua/ua/npa/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti>
- Кабінет Міністрів України. (2024, червень 7). Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки (Розпорядження № 527-р). Офіційний сайт Кабінету Міністрів України. <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/uriad-skhvalyv-nacjonalnu-strategiyu-rozvytku-inklyuzyvnoho-navchannya>
- Марченко А. Педагогічні ідеї Фрідріха Фребеля / А. Марченко, А. Боярська-Хоменко // Персоналії у науково-педагогічному дискурсі : матеріали наук.-

практ. конф. здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.), третього (освіт.-наук.) рівнів вищ. освіти, Харків, верес. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2022. С. 61–63.

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2022. 208 С. 117.

Луканська, Г. А. (2022). Особливості впровадження принципів інклюзії в освіті. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. Одеса: Видавничий дім, 207.

Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикєєва О.О., Дятленко Н.М., Софій Н.З., Найда Ю.М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. К.: Плеяди, 2013. 100 с.

Groschwald A., Rosenkötter, H. Inklusion in Krippe und Kita, Freiburg: Herder. 2021.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Арсенюк І. Р., Колодний В. В., Яровий А. А. Теорія алгоритмів: навчальний посібник, Вінниця: ВНТУ. 2006. 150 с. URL: [https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2024/LANZ/Arsenjuk\\_2006\\_150.pdf](https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2024/LANZ/Arsenjuk_2006_150.pdf)
- Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Волошина О., Орлов О., Гончарук А., Попович І. Компаративне дослідження управління в умовах інклюзії: досвід України та Німеччини. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. Вип. 1(26). С. 29–46. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.274>
- Галян І. М., Галян О. І. Експериментальна психологія: підруч. Львів: СПОЛОМ, 2023. 360 с.
- Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях. К.: Професіонал, 2007. 208 с.
- Кобильник В. Порівняльний аналіз у дослідженні інституційних реформ: можливості та обмеження. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2024. Вип. 27(3). С. 105–110. URL: <https://doi.org/10.15421/172457>
- Красовицький М. Ю. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*. 1999. С. 39–57.
- Крупник Г. А. Порівняння особливостей взаємин дітей з батьками у підгрупах за порядком народження у сімейній ієрархії. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 3. С. 97–108. URL: <https://doi.org/10.32999/663-970X/2020-3-7>
- Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія: підруч. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
- Орлов О., Прохоренко Л., Попович І., Волошина О. Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Вип. 118(2). С. 87–108. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.232>
- Попович І. С. Визначення типів соціальних очікувань методом кластерного аналізу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки: зб. наук. праць ХДУ*. Херсон: ВД “Гельветика”, 2017. Вип. 1. Т. II. С. 160–166.

- Попович І. С. Експектометрія – методика дослідження соціально-психологічних очікувань. *Наукові записки*. 2008. Вип. 36. С. 275–284.
- Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: монографія. Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
- Бобровицька міська рада. (2021, 9 листопада). Порівняльний аналіз моделей державно-громадського управління середньою освітою в США та Україні. <https://bobrovuska-gromada.gov.ua/news/1636460895/>
- Прохоренко Л. І., Костенко Т. М. Дослідження психолого-педагогічної типологізації затримки психічного розвитку школярів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 4. С. 111–131. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7>
- Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник НАПН України*. 2021. № 2(3). С. 1–8. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11>
- Савченко О. В. Експериментальна психологія: методичні рекомендації щодо проведення практичних робіт. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. 212 с.
- Сисоєва С. О. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2014. № 3. С. 17–23. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711756/1/Sysoieva\\_OSV\\_2014\\_3.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711756/1/Sysoieva_OSV_2014_3.pdf)
- Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 528 с.
- Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu\\_2015\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5)
- Телейко А. Б., Чорней Р. К. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 424 с.
- Adam T. A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14(9). P. 962. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14090962>
- Almutairi A. F., Gardner G. E., McCarthy A. Practical guidance for the use of a pattern-matching technique in case-study research: A case presentation. *Nursing and Health Sciences*. 2014. Vol. 16(2). P. 239–244. URL: <https://doi.org/10.1111/nhs.12096>
- Bans-Akutey A., Tiimub B. M. *Triangulation in research*. *Academia Letters*. 2021. Vol. 2(3392). P. 1–7. URL: <https://doi.org/10.20935/AL3392>
- Bartlett L., Vavrus F. Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education*. 2017. Vol. 1(1). P. 5–17. URL: <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>

- Beach D., Pedersen R. B. *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. University of Michigan Press. 2013. P. URL: <https://doi.org/10.3998/mpub.10072208>
- Bennett A. Process tracing and causal inference. In H.E. Brady D. Collier (Eds.), *Rethinking Social Inquiry* (2nd ed., pp. 207–219). 2010.
- Birks M., Mills J. *Grounded theory: A practical guide*. 2022. URL: <https://doi.org/10.13140/2.1.2982.0484>
- Blackmore J. Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer, 1989.
- Blatter J., Haverland M. Case Studies and (Causal-) Process Tracing. In I. Engeli, C.R. Allison (Eds.), *Comparative Policy Studies* (pp. 59–83). 2014. URL: [https://doi.org/10.1057/9781137314154\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137314154_4)
- Blynova O., Popovych I., Hulas I., Radul S., Borozentseva T., Strilets-Babenko O., Minenko O. Psychological safety of the educational space in the structure of motivational orientation of female athletes: a comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. Vol. 22(11). P. 2723–2732. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.11346>
- Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 2006. Vol. 3(2). P. 77–101. URL: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray M., Thomas R. M. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 65(3). P. 472–491. URL: <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bray M., Adamson B., Mason M. (Eds.). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer. 2014. Vol. 19. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1(2). P. 209–224.
- Bryant A., Charmaz K. (Eds.). *The SAGE handbook of grounded theory: Paperback edition*. Sage. 2010. URL: <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Bucea-Manea-Țoniș R., Păun D. G., Martins O. M., Santos A. J., Urdeș L. Education for Sustainable Development: What Matters? *Sustainability*. 2024. Vol. 16(21). P. 9493. URL: <https://doi.org/10.3390/su16219493>
- Carney S., Rappleye J., Silova I. Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*. 2012. Vol. 56(3). P. 366–393. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ979402>

- Chong P. W., Graham L. J. The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research and Method in Education*. 2013. Vol. 36(1). P. 23–32. URL: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675555>
- Crenshaw K. W. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge. 2013. URL: <https://www.jstor.org/stable/1229039>
- Dogan M., Pelass D. Comparative political sociology. *Socio-political magazine*. 1994. Vol. 1(2). P. 23–44.
- Eisenhardt K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*. 1989. Vol. 14(4). P. 532–550. URL: <https://doi.org/10.2307/258557>
- Eisenhardt K. M. What is the Eisenhardt Method, really? *Strategic Organization*. 2021. Vol. 19(1). P. 147–160. URL: <https://doi.org/10.1177/1476127020982866>
- Flynn P. Class, clientelism, and coercion: some mechanisms of internal dependency and control. *Journal of Commonwealth and Comparative Politics*. 1974. Vol. 12(2). P. 133–156. URL: <https://doi.org/10.1080/14662047408447207>
- Francis B., Mills M., Lupton R. Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*. 2017. Vol. 32(4). P. 414–431. URL: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- George A.L., Bennett A. Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. MIT Press. 2005. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.1017/s0022381607080231>
- Habermas J. The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge. 2021. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192864123.003.0012>
- Hunt, M., Yan, Y., Meyer, B., Liu H. Managing literacy interventions through professional learning communities: a case study on organizational change in education systems. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12(402). URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04744-9>
- Inter-university Consortium for Political and Social Research. Guide to social science data preparation and archiving: Best practice throughout the data life cycle. 2020. URL: <https://www.icpsr.umich.edu/sites/icpsr/manage-data/prepare-deposit/guide>
- Krotov V. Organizing Big Web Data: The Tidy Qualitative Data Concept and Criteria. *Journal of the Midwest Association for Information Systems*. 2024. Vol. 2025(1). P. 2. URL: <https://jmwais.org/wp-content/uploads/sites/8/2025/01/V2025.I1.A2.pdf>

- Kuger S., Klieme E., Jude N., Kaplan D. (Eds.). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer. 2016. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-45357-6>
- Kusmiyati N. Cippo Model Evaluation on the English Language Training Program at the Indonesian Navy Education Services. *International Journal of Human Capital Management*. 2023. Vol. 7(1). P. 104–114. URL: <https://doi.org/10.21009/IJHCM.07.01.8>
- Loreman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U., Deppeler J. Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited. 2014. URL: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- Matsuzaka S., Hudson K. D., Ross A. M. Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*. 2021. Vol. 45(3). P. 155–168. URL: <https://doi.org/10.1093/swr/svab010>
- Midamba D. C., Ndolo O. F., Chepkoech B., Agbolosoo J. A., Ouya F. O., Jjengo A. Data collection methods in social sciences: A primer for novice researchers and students. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*. 2025. Vol. 22(6). P. 217–229. URL: <https://doi.org/10.9734/sajsse/2025/v22i61049>
- Miles M. B. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks. 1994. P. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1995-97407-000>
- Petryshyn R., Lutsenko I., Orlov O. The impact of geopolitical and military parameters on inclusive education reform in Ukraine and Crimea. *The research initiative on democratic reforms in Ukraine*. 2020. P. 74–91
- Popovych I., Borysiuk A., Semenov O., Semenova N., Serbin I., Reznikova O. Comparative analysis of the mental state of athletes for risk-taking in team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022a. Vol. 22(4). P. 848–857. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04107>
- Popovych I., Hrys A., Hoian I., Mamchur I., Babenko A., Fedyk O. Successfulness in teenagers' sporting activities: comparative analysis of individual and team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022b. Vol. 22(11). P. 2886–2897. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.11365>
- Popovych I., Hulas I., Serbin Iy., Piletska L., Mashchak S., Zahrai L. Psychological content parameters of attention in the structure of time perspective of young female athletes: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023a. Vol. 23(1). P. 152–161. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.01019>
- Popovych I., Koval I., Raievska Ya., Piletskyi V., Buryanovaty O., Hrynychuk O. Dominating mental states of the representatives of individual sports under lockdown and martial law: comparative analysis. *Journal of Physical Education*

- and Sport*. 2023b. Vol. 23(1). P. 170–178. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.01021>
- Popovych I., Machynska N., Yaremchuk N., Korniat V., Kurinna V. Psycho-emotional states of future specialists in a socioeconomic area under lockdown and martial law: comparative analysis. *Amazonia Investiga*. 2022c. Vol. 11(56). P. 150–158. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.16>
- Popovych I., Radul I., Hoian I., Ohnystyi A., Doichyk V., Burlakova I. Athletes' resilience typology: a comparative analysis of individual and team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022d. Vol. 22(9). P. 2036–2046. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09260>
- Popovych I., Radul I., Radul V., Geiko Ie., Hoi N., Sribna O., Tymosh Yu. Construction and comparison of mental resource complexes of male and female sports teams. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022e. Vol. 22(9). P. 2053–2061. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.09262>
- Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H., Chumaieva Yu., Kosenko Yu., Razumovska T., Zasenka V. Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23(2). P. 349–359. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02042>
- Ragin C. C. *Fuzzy-Set Social Science*. University of Chicago Press. 2000. URL: <https://doi.org/10.1017/S0022381607080309>
- Ragin C. C. *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press. 1987. URL: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v80n0.1835>
- Rizos K., Fattal S., Gouws M., Meyer S., Vostanis A. A comparative analysis of error correction procedures for skill acquisition in autistic students. *Tizard Learning Disability Review*. 2025. Vol. 30(2). P. 77–88. URL: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2024-0030>
- Robertson S., Dale R., *Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education*. *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13(1). P. 149–170. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Scheerens J. School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*. 1990. Vol. 1(1). P. 61–80.  
URL: <https://ris.utwente.nl/ws/files/247825115/Scheerens1990school.pdf>
- Scheerens J., Glas C. A., Thomas S. *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Taylor and Francis. 2003. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203971055>

- Scott D. Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*. 2005. Vol. 39(4). P. 633–646. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00460.x>
- Shevchenko R., Popovych I., Spytyska L., Nosov P., Zinchenko S., Mateichuk V., Blynova O. Comparative analysis of emotional personality traits of the students of maritime science majors caused by long-term staying at sea. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7(SI). P. 538–554.  
URL: <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1309>
- Singer J. D. The level-of-analysis problem in international relations. *World politics*. 1961. Vol. 14(1). P. 77–92. URL: <https://www.jstor.org/stable/2009557>
- Smelser N. J. *The Sociology of Economic Life*. New York: Prentice Hall. 1973.
- Stake R. E. *Multiple case study analysis*. Guilford press. 2013. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/stake.pdf?t=1>
- Stough L. M., Lee S. Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*. 2021. Vol. 20. URL: <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Stufflebeam D. L. The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands. 2000. URL: [https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6\\_16](https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16)
- Taherdoost H. Data collection methods and tools for research; a step-by-step guide to choose data collection technique for academic and business research projects. *International Journal of Academic Research in Management*. 2021. Vol. 10(1). P. 10–38. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4178676](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4178676)
- UNICEF. *Results-Based Management Handbook: Working together for Children*. Bangkok: United Nations Children’s Fund (UNICEF). 2017. URL: [https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2022-02/RBM\\_Handbook\\_Working\\_Together\\_for\\_Children\\_July\\_2017.pdf](https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2022-02/RBM_Handbook_Working_Together_for_Children_July_2017.pdf)
- Urquhart C. *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. 2022. URL: <https://doi.org/10.4135/9781526402196>
- Wickham H. Tidy data. *Journal of statistical software*. 2014. Vol. 59. P. 1–23. URL: <https://doi.org/10.18637/jss.v059.i10>
- Yin R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications. 2017.  
URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2909918>
- Yin. R. K. *Case Study Research Design and Methods* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2014. 282 p.
- Zavala M. Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. 2016. P. 1–6. URL: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_498-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_498-1)



Навчальне видання

Орлов О., Попович І., Волошина О.

**АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОСВІТИ  
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ  
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ:  
ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХІД**

(для закладів вищої освіти)

В авторській редакції  
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. арк. 9,068  
Наклад 300 прим.

**ВИДАВНИЦТВО  
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,  
Тел. (050) 433-67-93  
email: [fedorynrr@ukr.net](mailto:fedorynrr@ukr.net)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
№4191 від 12.11.2011р.



**Олег Орлов** – кандидат психологічних наук, в.о. завідувача відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків, провідний науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.



**Ігор Попович** – український учений у галузі психології, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України (2025), доктор психологічних наук (2018), професор (2019), старший науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Автор більше 300 наукових праць, виконавець і координатор низки міжнародних грантових науково-дослідних проєктів.



**Ольга Волошина** – науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Авторка наукових праць, учасниця наукових проєктів у сфері порівняльних і міждисциплінарних досліджень.