



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.013.74:81' 246.3

МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Оксана Першукова

Статтю присвячено аналізу методологічних підходів до проведення порівняльно-педагогічного дослідження та їх практичному застосуванню. Автором обґрунтовано і розроблено методологічну модель порівняльно-педагогічного дослідження, спрямованого на виявлення тенденцій багатомовності школярів у країнах Західної Європи. Для окреслення теоретичного підґрунтя застосовано керівні принципи і положення, а також інтеграцію дослідницьких підходів. Для кожного з етапів дібрано загальнонаукові і конкретно-наукові методи дослідження. Створена модель спирається на європейську традицію порівняльно-педагогічних досліджень і бере до уваги досвід компаративістів, які проводили дослідження у галузі мовної освіти європейських країн. А також в основу дослідження для пошуку дієвих шляхів удосконалення багатомовної освіти покладено потреби й суперечності, що існують в українському шкільництві.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; методологія порівняльної педагогіки; методологічна модель дослідження; методи дослідження; керівні принципи і положення дослідження; формування багатомовності; багатомовна освіта; освіта школярів у країнах Західної Європи; дослідження у галузі мовної освіти в Європі.

Проблема багатомовності перебувала в центрі уваги вчених упродовж століть і матеріали цієї галузі закладено у працях учених багатьох напрямів знань, наприклад, як-от: філософії виходила до наукових інтересів широкого кола дослідників. А тому основи розвитку, мовознавства, психології, соціології, педагогіки, що виявилися в різних професійних підходах до опису мовних явищ та мовленнєвих процесів і спричинило існування термінів, які мають істотні відмінності в їх трактуванні. Результати теоретичних узагальнень і практичних досліджень сприяли усвідомленню багатомовності світу та заклали основи багатомовної освіти як засобу формування у школярів здатності послуговуватися в навчанні і житті кількома мовами. Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень, проведених за останні кілька років в Україні [8, с. 206–209], показав, що їх характерними ознаками є масштабність, міждисциплінарність, наукоємність і непередбачуваність результатів.



У більшості робіт завдання дослідження зводяться загалом до виявлення стану проблеми дослідження, включаючи визначення і опис історичних етапів розвитку та характеристику сучасного стану досліджуваного педагогічного явища, або проведення аналізу на основі зіставлення, результати якого звичайно представлені в таблицях. Це дає підстави для висновку, що проведений у них порівняльний аналіз є здебільшого емпіричним за характером. Хоча в деяких працях увагу дослідників привернули теоретичні засади і методи аналізу, проте вони розраховані на реалізацію певних завдань конкретного дослідження і не пропонують загального інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, наявні моделі порівняння не є універсальними: вони можуть бути лише орієнтирами для інших компаративістів, бо спрямовані насамперед на виконання завдань власного дослідження. Складність і багатогранність проблеми, у центрі уваги якої є розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, передбачає визначення авторської стратегії наукового пошуку для обґрунтування методологічних засад побудови порівняльно-педагогічного дослідження.

Мета статті: на основі аналізу компаративно-педагогічних досліджень обґрунтувати методологічну модель порівняльно-педагогічного дослідження з виявлення тенденцій розвитку освітнього напрямку, спрямованого на формування багатомовності школярів у країнах Західної Європи.

Поява новаторських робіт Жульєна Паризького (*Marc-Antoine Jullien de Paris*) у 1817 р. стала відправним пунктом розвитку порівняльних досліджень у країнах Європи. З того часу чимало педагогів світу присвятили свою увагу порівняльним узагальненням способів навчання і виховання. Оскільки питання переносу педагогічного досвіду з однієї країни в іншу залишається недостатньо розв'язаним, це потребує спеціальних досліджень. Для нашого дослідження особливо цінними є праці вчених-компаративістів у галузі методології порівняльної педагогіки з різних країн, а саме: Б. Вульфсона, А. Галагана, А. Джурицького, Ф. Альтбаха (*Philip Altbach*), Дж. Бередєя (*George Z. F. Bereday*), М. Ванової (*Miroslava Váňová*), А. Векслерда (*Alexandre Vexliard*), Г. Ноа (*J. Noah*), Е. Кінга (*Edmund King*), Б. Холмса (*Brian Holmes*). В Україні школу порівняльно-педагогічних досліджень склали роботи Н. Абашкіної, М. Красовицького, Б. Мельниченка, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, Г. Єгорова, О. Огієнко, Л. Пуховської, Н. Нічкало. Історичному аналізу розвитку методології компаративних досліджень присвячено роботи А. Теодоровича, А. Чеха, Н. Мукан; сучасні методологічні проблеми порівняльної педагогіки успішно вирішують Л. Гук, С. Цюра, Г. Щуката і інші вітчизняні дослідники. Найбільш вдалий, на нашу думку, приклад методологічної моделі порівняльно-педагогічного дослідження знаходимо у монографії О. Заболотної.

У працях цих дослідників розвиток педагогіки й освіти розглядається як багатосторонній і масштабний процес, який розгортається відповідно до рівня соціальних, політичних, культурних і педагогічних вимог епохи. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів останніх десятиліть ХХ ст. порівняльні



дослідження педагогічних явищ стали особливо необхідною галуззю знань, науковий потенціал якої навряд чи буде вичерпаний у найближчий час [2; 5; 6]. Вивчення і критичне осмислення особливостей педагогічного досвіду різних країн, розуміння переваг і недоліків застосування наукових теорій, усвідомлення загального напрямку педагогічного вектора розвитку є нагальною вимогою часу. А отже, до завдань порівняльної педагогіки віднесено: 1) аналіз і зіставлення, визначення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах та геополітичних регіонах; 2) визначення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду; 3) визначення можливостей перенесення чужого досвіду на нове підґрунтя [5, с. 39].

Термін «методологія» (від грец. Μεθοδολογία – вчення про способи) в педагогіці розглядається як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в науці, вчення про метод пізнання і перетворення дійсності [3, с.207]. Методологія виступає однією з форм самопізнання і самосвідомості науки, бо знання відображають дійсність і водночас є продуктом конструктивної роботи мислення, яке відтворює зв'язки об'єктів реальності [10, с. 393]. Логіка побудови методологічних засад наукового пошуку процесу розвитку багатомовної освіти школярів потребує звернення до надійних і ефективних теоретичних положень, наукових концепцій та ідей. Для реалізації завдань компаративного педагогічного дослідження нами застосовано модель, в основу якої поклали розроблений американським компаративістом А. Кендлом (*IsaacLeonKandel*) підхід поділу процесу порівняльно-педагогічного аналізу на взаємопов'язані і взаємозумовлені рівні (описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний). Зазначені рівні передбачають розв'язання конкретних завдань, що дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв'язку з економічними, соціально-політичними і культурними чинниками [5, с. 41; 14]. Наша модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях дидактики багатомовності [13] та врахуванні соціокультурних і політичних умов, у контексті яких отримала розвиток і функціонує та чи інша модель [11] багатомовної освіти.

Європейська традиція порівняльно-педагогічних досліджень у галузі мовної освіти має певні особливості, які, зокрема, передбачають осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань; потребу розкриття сучасних та історичних форм багатомовної освіти на основі соціально-культурних особливостей та традицій шкільництва; вивчення процесу опанування мов як із погляду практиків, так і теоретиків; потребу враховувати судження не лише стосовно того, яким є стан нині, а й розглядати напрями бажаних удосконалень.

Визначення поняття «науковий підхід» в аспекті компаративного педагогічного дослідження вимагає інтеграції філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних знань. Услід за Н. Гаркушею, розглядаємо наукові підходи компаративного педагогічного дослідження як сукупність парадигматичних і прагматичних настанов, що визначають концепцію, стратегію, тактику і методологію порівняльно-педагогічного дослідження [2].



Логіка дослідження потребувала застосування *системно-концептуального підходу*. В рамках цього підходу в процесі аналізу педагогічних явищ і фактів застосовувалися такі контексти бачення: *синхронічний* (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), *діахронічний* (вертикальний, хронологічний, історичний), *функціональний* (охоплює широкий контекст політичних, економічних, соціальних, культурних аспектів). Нами обрано *міждисциплінарний підхід* за основу методологічного забезпечення нашого наукового дослідження, водночас ураховано *розвиток* як фундаментальний принцип діалектики [10; 12].

Для досягнення мети нами застосовано такі теоретичні і загальнонаукові *методи*: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, історичний та системні методи [16]. Це дало змогу створити логічне дослідження зібраних фактів, виробити розуміння і судження, зробити висновки. Відомо, що на теоретичному рівні наукове мислення звільняється від емпіричного наративу і створює теоретичне узагальнення [9]. Це дало змогу розробити модель порівняльно-педагогічного дослідження з розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, яка має чотири рівні (табл. 1).

Таблиця 1

Модель порівняльно-педагогічного дослідження з розвитку БО школярів у країнах Західної Європи

РІВЕНЬ I. Актуалізаційно-аналітичний		
вивчення фактів щодо багатомовності та БО у тісному зв'язку з економічними, політичними, соціально-культурними чинниками	визначення основного поняттєво-термінологічного апарату дослідження	аналіз проблем і визначення причин їх виникнення
РІВЕНЬ II. Осмисловально-оцінювальний		
осмислення відмінностей у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, статистичних параметрів, категорій	визначення основного поняттєво-термінологічного апарату дослідження	аналіз проблем і визначення причин їх виникнення
РІВЕНЬ III. Узагальнювально-інтерпретаційний		
визначення закономірностей, тенденції розвитку БО у країнах Західної Європи	узагальнення моделей БО і характерних ознак досвіду кожної з аналізованих країн	розроблення періодизації розвитку БО у країнах Західної Європи
РІВЕНЬ IV. Результативно-порівняльний		
перевірка припущень	корекція і поглиблення попередньо	формування висновків дослідження, означення перспек-



	зроблених висновків	тив і обґрунтування рекомендацій для вітчизняної школи
--	---------------------	--

На першому рівні – *актуалізаційно-аналітичному* – розв’язано такі завдання: а) вивчено масив літератури з проблеми дослідження в тісному зв’язку з політичними, економічними і соціально-культурними аспектами; б) визначено основний поняттєво-термінологічний апарат дослідження; в) проаналізовано існуючі суперечності і визначено причини їх виникнення.

На *актуалізаційно-аналітичному* рівні застосовано нами такі загальнонаукові методи: а) у процесі вивчення масиву літератури з проблеми дослідження в тісному зв’язку з політичними, економічними і соціально-культурними аспектами нами застосовано *порівняння, аналіз, узагальнення та класифікацію* для поділу всього масиву інформації на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок, а також *історичні методи*, які передбачають дослідження виникнення, формування і розвитку об’єктів у хронологічній послідовності, що дозволило отримати додаткові знання про досліджуваний об’єкт; б) методи *узагальнення, класифікації та аналізу*, що дали можливість розкласти визначення на частини для виокремлення основних елементів, які було взято до уваги, при формулюванні авторських визначень цих понять; в) методи *порівняння, аналізу, узагальнення та індукції* – для аналізу проблем, що існують і причин їхнього виникнення. Останній із інноваційних методів багатомовної освіти дав можливість дійти висновку про причини проблем на основі аналізу передумов та контексту. З *конкретно-наукових* методів на цьому рівні застосовано *історико-структурний* метод, що дозволив структурувати накопичену історико-педагогічну та методичну інформацію, співвіднести її із сьогоdnішнім станом розвитку. *Історико-порівняльний* метод став підґрунтям для простеження розвитку багатомовної освіти в європейських країнах, а *історико-системний* метод [14] застосовувався для вивчення процесу розвитку та збереження багатомовності в різних країнах Західної Європи.

Другий рівень – *осмислювально-оцінювальний*: а) осмислено відмінності у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань, статистичних параметрів, на основі чого доповнено поняттєво-термінологічний апарат; б) визначено концептуальні ідеї дослідження розвитку багатомовної освіти; в) встановлено подібні і відмінні риси в розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи. На цьому рівні нами застосовано такі загальнонаукові методи:

а) за допомогою методу *критичного аналізу* вітчизняних та зарубіжних філософських, психологічних, лінгвістичних і методичних літературних джерел, нормативних документів міжнародних організацій, навчальних програм, підручників, посібників та електронних джерел досліджено методи і підходи в мовній освіті, що існують у країнах Західної Європи. Методи *синтезу та класифікації* дозволили співвіднести сутнісні конструкції, визначити відмінності у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань, статистичних параметрів, на основі чого поняттєво-термінологічний апарат доповнено. *Абстрагування, осмислення і дедуція* (як процес виведення правильного висновку, що гарантовано слідує за умови



істинності вихідних припущень) дали змогу сформулювати висновки на основі знань загальних якостей усієї множинності;

б) для визначення концептуальних ідей дослідження розвитку багатомовної освіти застосовано загальнонаукові методи: *узагальнення* як прийом мислення, у результаті якого встановлюються загальні якості об'єктів; *аналіз, синтез, порівняння*. З конкретно-наукових методів застосовані були *системний метод*, що дав можливість дослідити структурні компоненти систем багатомовної освіти школярів у різних країнах, окреслити чітку картину зв'язків між компонентами, що входять до їх складу, визначити механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку, розглянути багатомовну освіту школярів як цілісне явище; *синергетичний*, завдяки якому багатомовну освіту школярів розглянуто як унікальний процес самоорганізації молодого європейця в контексті європейської багатомовності і культурного розмаїття, адже в основу цього підходу покладено ідею самоорганізації і саморозвитку елементів та підсистем, а важливим чинником виступає відкритість; *парадигмальний*, що створив умови для розкриття загальних та історичних форм багатомовної освіти. Вивчення та узагальнення позитивного досвіду здійснено шляхом аналізу підходів, дидактичних і методичних принципів, методів, прийомів, методичних рішень, використання яких дозволило визначити концептуальні ідеї розвитку багатомовної освіти. У площині *нарративного* методу були впорядковані факти щодо багатомовності та багатомовної освіти. Метод *термінологічного аналізу* застосовано з метою тлумачення окремих термінів відповідно до предмета дослідження;

в) методи *порівняння, абстрагування, узагальнення, індукція та дедуція* були застосовані для встановлення співвідношення загального і конкретного у процесі розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи, що створило можливість для визначення подібних і відмінних рис.

На цьому рівні застосовано підходи: *цивілізаційний*, за яким освітній процес дитини проходить крізь усі форми життєдіяльності суспільства, та *антропологічний*, в основі якого – відповідність освітніх пропозицій реальним потребам розвитку особистості. Це дозволило визначити концептуальні ідеї освіти з формування багатомовності у контексті розвитку знань про людину, а також встановити подібні та відмінні риси в розвитку багатомовної освіти.

Третій рівень – *узагальнювально-інтерпретаційний*: а) виявлено передумови, визначено закономірності і тенденції розвитку багатомовної освіти; б) розроблено періодизацію розвитку багатомовної освіти; в) узагальнено риси моделей та технологій багатомовної освіти.

Для цього нами було застосовано такі загальнонаукові методи:

а) *історичний* метод у поєднанні з методами *порівняння, аналізу, синтезу і узагальнення* виявився незамінним для виявлення передумов, визначення закономірностей і тенденцій розвитку багатомовної освіти;

б) для узагальнення моделей та технологій основним методом є *узагальнення*, за яким у результаті встановлюються загальні якості і ознаки об'єкта;

в) розроблення періодизації розвитку багатомовної освіти потребувало таких методів, як *узагальнення і класифікація*, що передбачало поділ усіх



виучуваних об'єктів на окремі групи відповідно до важливих ознак (однієї чи кількох).

Четвертий рівень – *результативно-перспективний*: а) перевірено зроблені у ході дослідження припущення, відкореговано і поглиблено попередньо складені висновки; б) окреслено перспективи подальшого розвитку багатомовної освіти в країнах Західної Європи; в) подано пропозиції щодо використання західноєвропейського досвіду в Україні. На цьому рівні нами було застосовано такі загальнонаукові методи:

а) для перевірки припущень, зроблених у ході дослідження, корегування і поглиблення попередньо складених висновків були застосовані такі методи: *індукції, дедуції, порівняння, аналізу, синтезу та узагальнення*;

б) для окреслення перспектив подальшого розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи застосовувалися метод *синтезу* і *системні методи* для дослідження складних систем із різноманітними зв'язками і великою кількістю факторів, які впливають одночасно;

в) розроблення пропозицій щодо використання західноєвропейського досвіду розвитку багатомовної освіти в Україні проведено за допомогою *порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедуції, системних методів*.

На цьому рівні застосовані були також конкретно-наукові методи: *синхронічний*, за яким освітній процес перебуває в постійному контакті і взаємовпливі з іншими чинниками розвитку людського суспільства, та *діахронічний*, що розглядає педагогічні явища, які відбуваються в різних культурно-історичних циклах, в єдиному контексті.

У процесі реалізації поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використовувалися такі *принципи дослідження*: 1) принцип *об'єктивності* (враховували об'єктивні фактори, зв'язки і залежності, оскільки принцип об'єктивності – це принцип зіставлення факторів з об'єктивною реальністю, яка дозволяє об'єктивно аналізувати ідеї, думки і позиції); 2) принцип *системності* – пошуки і визначення зв'язків для концентрації дослідження на сутності, головному, щоб розуміти якість як вияви цілого, в одному випадку, і як вияв окремого – в іншому; 3) принцип *послідовності* дозволив проводити дослідження від простого до складного, від аналізу до синтезу; 4) принцип *цілеспрямованості* надав можливість дослідити визначену мету нашої роботи, що вплинуло на вибір рішень і послідовність їх розроблення; 5) принцип *якісної визначеності* дослідження полягав у тому, що дослідження проводилося з оперттям на якісні параметри.

Водночас компаративний характер дослідження зумовив необхідність окреслити теоретичне підґрунтя процесу розвитку багатомовної освіти, що впливає на загальну методологію дослідження. Це, зокрема, *положення*:

- про взаємодію мов та культур у багатомовній і мультикультурній спільноті;

- про розвиток особистості і впливи соціокультурного середовища на її мовне становлення;

- про мову як утілення культури в людській особистості;



- про багатомовну компетентність як здатність, що формується у процесі життя в багатомовній спільноті та завдяки навчанню;
- про відтворюваність лінгвокультурних універсалій, які є інваріантним складником у системі мовних знань;
- про необхідність залучення у процесі навчання нерідної мови не лише до її мовної системи, але і концептуальної картини носіїв цієї мови та носіїв інших мов, які цією мовою послуговуються;
- про синергетичну природу багатомовної компетентності особистості, яка складається з набору елементів мовних систем, об'єднаних у відкриту динамічну систему.

Оскільки дослідження процесу розвитку багатомовної освіти мали міждисциплінарний характер і велися на перетині філософії, педагогіки, лінгвістики, культурології, соціології, психології та природничих наук, нами застосовано *інтеграцію таких підходів*:

- *системного*, за вимогою якого було враховано всі аспекти проблеми в їх взаємозв'язку і цілісності, що створило можливості дослідити структурні компоненти систем багатомовної освіти школярів і окреслити чітку картину зв'язків, визначити механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку, розглянути багатомовну освіту школярів як цілісне явище;
- *синергетичного*, завдяки якому багатомовну освіту школярів розглянуто як унікальний процес самоорганізації молодого європейця в контексті європейської багатомовності і культурного розмаїття, адже в основі цього підходу лежить ідея самоорганізації і саморозвитку елементів та підсистем, а важливим чинником виступає відкритість;
- *парадигмального*, що створив умови для розкриття загальних та історичних форм багатомовної освіти;
- *цивілізаційного*, за яким освітній процес дитини проходить крізь усі форми життєдіяльності суспільства;
- *антропологічного*, за яким освіта враховує реальні потреби розвитку особистості;
- *синхронічного*, що створює умови, за яких освітній процес перебуває в постійному контакті і взаємовпливі з іншими чинниками розвитку людського суспільства;
- *діахронічного*, що розглядає педагогічні явища, які відбуваються в різних культурно-історичних циклах, у єдиному контексті.

Виходячи з того, що провідний російський учений-компаративіст Б. Вульфсон виділяє два ступені порівняльної педагогіки: 1) вивчення зарубіжної системи освіти; 2) дослідження, які будуються на базі бінарних (парних) порівнянь, — чим стверджує допустимість досліджень, присвячених одній країні, що не містять порівнянь [1], у нашому дослідженні ми не ставили завдання «тотального порівняння». Адже для західноєвропейських країн характерна спільна історична та соціально-культурна основа, яка дещо прихована за національним колоритом і локальним характером освітніх систем кожної окремо взятої країни, бо їх освітні інститути відображають традиції шкільництва та соціально-культурні реалії сьогодення, пов'язані численними



процесами глобалізації та інтеграції. Тому поставлено основну мету: виявити тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи на основі наукового аналізу соціально-політичного, економічного і культурного контексту та концептуально-педагогічних засад розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи для окреслення перспектив використання позитивного європейського досвіду в Україні. Разом із тим, ми намагалися обережно ставитися до виявлення тенденцій, які за сутністю є складанням прогнозів розвитку досліджуваного явища, оскільки майбутнє є багатоваріантним, соціальні і педагогічні процеси значною мірою непередбачувані, і лише час адекватно продемонструє істинність чи хибність того чи іншого прогностичного сценарію.

Отже, запропонована модель порівняльно-педагогічного дослідження відображає авторську стратегію наукового пошуку і є обґрунтуванням методологічних засад побудови компаративного дослідження з визначення тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Для окреслення теоретичного підґрунтя нами було застосовано керівні принципи положення, а також інтеграцію підходів. На кожному з етапів використано загальнонаукові і конкретно-наукові методи дослідження. Модель спирається на європейську традицію порівняльно-педагогічних досліджень і бере до уваги досвід компаративістів, які проводили дослідження у галузі мовної освіти європейських країн. До таких особливостей відносимо: 1) осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень і суджень; 2) розкриття сучасних та історичних форм освіти з опанування мов на основі соціально-культурних особливостей та традицій шкільництва; 3) вивчення процесу опанування мов як із погляду теоретиків, так і практиків, 4) урахування суджень фахівців не лише стосовно того, яким є стан освіти нині, а й аналіз роздумів щодо напрямів бажаних удосконалень. Окрім зазначеного, в основу нашого порівняльно-педагогічного дослідження покладено потреби й суперечності, що існують у вітчизняному шкільництві, для пошуку дієвих шляхів удосконалення.

Сподіваємося, що запропонована модель стане у нагоді молодим компаративістам для проведення подальших досліджень. Але слід пам'ятати, що вона розрахована на реалізацію завдань конкретного дослідження і не пропонує загальної інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, не є універсальною і може виступати лише орієнтиром для інших компаративістів.

Список використаних джерел:

1. Вульфсон Б. Л. *Сравнительная педагогика: [учебное пособие]* / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Гаркуша Н. С. *Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования* / Н. С. Гаркуша // *Человек и образование*. – 2011. – № 3 (28). – С. 151 – 154.
3. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Исмаилов Э. *Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08* / Эльхан Эюб оглы Исмаилов. –



- Калининград, 2004. – 241 с.// [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.sweden4rus.nu/lib/obs_ekon/text/analiz_prof_obrazovaniya_Shvetsija_Rossija.pdf.
5. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
 6. Локишина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки: / Олена Локишина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2(8). // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7118/1/18585-27831-1-SM.pdf>.
 7. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Г. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 6–18.
 8. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія / О. О. Першукова. – К.: ТОВ «СІК ГРУП Україна», 2015. – 652 с.
 9. Сичивица О. М. Методы и формы научного познания / О. М. Сичивица. – М.: Высшая школа, 1972. – 95 с.
 10. Философский словарь / А. А. Гусейнов, В. А. Лекторский, В. В. Миронов [та ін.]; под ред. И. Т. Фролова. – 8-изд., дораб. изд. – М.: Республика; Современник, 2009. – 846 с.
 11. Babatunde E. D. Methodologies in Comparative Education: in Search of an Appropriate Model for Developing Countries. / E. D. Babatunde. [Electronic resource]. – URL: <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/june1984/Vol.%204%20June%201984.pdf#page=98>.
 12. Chaube S.H. Comparative education / S. H. Chaube., A. Chaube. – Second Edition revised and enlarged. – VICAS Publishing House PVT Ltd, 2009. – 606 p.
 13. Darquennes J. Multilingual education in Europe / J. Darquennes // The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. [Electronic resource]. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
 14. Evans V. Methodological Approaches in Comparative Education / V. Evans. [Electronic resource]. – URL: <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/methodological-approaches-in.html>.
 15. Herrlitz W. Comparative research on mother tongue education / W. Herrlitz, P.-H. Van de Ven // Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective: Theoretical and methodological issues. – Amsterdam & New York: Rodopi, 2007. – P. 13–42.
 16. Relevant Methods in Comparative Education, Report of a Meeting of International Experts/ Ed. Reginald Edwards, Brian Holmes, John van de Graaff. – UNESCO Institute for Education, Hamburg. – 259 p.
 17. Phillips D. Comparative Education: method / D. Phillips // Research in Comparative and International Education. – Vol.1. – № 4. – 2006. – P. 304–319. [Electronic resource]. – URL: <http://rci.sagepub.com/content/1/4/304.full.pdf+html>.

References:

1. Vulfson, B. (1996) *Sravnitel'nayapedagogika: uchebnoyeposobiye*: Voronezh.: NPO «MODZK».
2. Garkusha, N. (2011) *Obosnovaniyenauchnykhpodkhodovprovedeniyakomparativnogopedagogicheskogoissledovaniya. Chelovekiobrazovaniye*, (3 (28)) pp. 151–154.
3. Honcharenko, S. (1997) *Ukrainskiypedahohichniyslovnyk*. Kyiv: Lybid.
4. Ismailov, E. (2004) *Sravnitelno-pedagogicheskianalizsistemsrednegoprofessionalnogoobrazovaniyaShvetsiiRossii*. Doctor of Sciences. Kaliningrad.
5. Lavrychenko, N. (2006) *Metodolohichniaspektyporivniialno-pedahohichnykhdoslidzhen*. *Shliakhosvity*, (2) pp. 17–23.
6. Lokshyna, O. (2011) *Tendentsiiayakkatehoriiaporivniialnoipedahohiky*. *Porivniialno-pedahohichnistudii*, (2 (8)).
7. Nychkalo, N. (2011) *Porivniialnaprofesiinapedahohikayakhaluzpedahohichnohoznannia*. *Porivniialnaprofesiinapedahohika*, (1) pp. 6–18.
8. Pershukova, O. (2015) *Rozvytok bahatomovnoi osvity shkoliariv u krainakh Zakhidnoi Yevropy*. : Kyiv: TOV «SIK HRUP Ukraina».
9. Sichivitsa, O. (1972) *Metody i formy nauchnogo poznaniya*. Moskva: Vysshaya shkola.
10. Guseynov, A. et al. (2009) *Filosofskiy slovar*. Moskva: Respublika; Sovremennik.



11. Babatunde, E. (1984) *Methodologies in Comparative Education: in Search of an Appropriate Model for Developing Countries*. Available at: <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/june1984/Vol.%204%20June%201984.pdf#page=98>.
12. Chaube, S. (2009) *Comparative education*. VICAS Publishing House PVT Ltd.
13. Darquennes, J. (2013) *Multilingual education in Europe*. Blackwell Publishing Ltd. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
14. Evans, V. (2013) *Methodological Approaches in Comparative Education*. Available at: <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/methodological-approaches-in.html>.
15. Herrlitz, W. (2007) *Comparative research on mother tongue education*. Amsterdam & New York: Rodopi.
16. Edwards, R., Holmes, B. and John van de Graaff (1973) *Relevant Methods in Comparative Education, Report of a Meeting of International Experts*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
17. Phillips, D. (2006) *Comparative Education: method*. *Research in Comparative and International Education*. (4) pp. 304-319.