

**УДК 376:167.7:37-027.543]:37.013.74**

**Олег Орлов,**

кандидат психологічних наук

e-mail: [orlovoleh@gmail.com](mailto:orlovoleh@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0954-4402>

**Oleh Orlov,**

PhD in Psychology

**Леся Прохоренко,**

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: [lesya-prohor@ukr.net](mailto:lesya-prohor@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-5037-0550>

**Lesia Prokhorenko,**

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Corresponding Member in the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine

**Ігор Попович,**

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: [ihorpopovych999@gmail.com](mailto:ihorpopovych999@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1663-111X>

**Ihor Popovych,**

Doctor of Psychological

Sciences, Full Professor, Corresponding Member in the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine

**Ольга Волошина,**

аспірантка

[olha.voloshyna@ispukr](mailto:olha.voloshyna@ispukr)

<https://orcid.org/0009-0000-9298-8922>

**Olha Voloshyna,**

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
м. Київ, Україна  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and  
Psychology of the  
NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
9 M. Berlinsky St., Kyiv, 04060, Ukraine

## **БАГАТОВИМІРНИЙ АНАЛІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В ГЛОБАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ ТА ПІДХОДИ**

### **MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF NATIONAL EDUCATION SYSTEMS IN A GLOBAL CONTEXT: MODERN MODELS AND APPROACHES**

**Анотація.** У статті розглядаються сучасні багатовимірні підходи до аналізу національних освітніх систем, що мають особливе значення для зусиль України з реформування освіти.

На основі комплексного огляду наукової літератури автори виділяють та оцінюють кілька ключових аналітичних моделей: Критичний культурний політико-економічний підхід до освіти (ССРЕЕ), підхід вкладених кейсів, освіту як виробничу систему (моделі CIPO/CIPP), теорію світової культури та різноманітні ідеологічно вмотивовані критичні підходи (сюди входять і феміністичні, деколоніальні та перспективи соціальної справедливості).

Методологічно дослідження використовує аналітичний огляд наукової літератури, що охоплює порівняльну педагогіку, освітню політику, соціологію освіти, політичну економію, інституційний аналіз та право. Відбір аналітичних моделей здійснювався за критеріями: 1) наявність цілісної структури з кількома аналітичними вимірами; 2) здатність пояснювати взаємозв'язки між структурними елементами освітніх систем та 3) застосування в порівняльних освітніх дослідженнях. Для кожного підходу автори аналізують концептуальні

основи, методологічні принципи, переваги та обмеження через систематичне порівняння та критичну оцінку.

Дослідження систематично порівнює ці моделі за п'ятьма параметрами: рівень абстрактності аналітичних категорій, методологічна складність, потенціал операціоналізації, ідеологічна орієнтація та політична заангажованість. Кожен підхід пропонує певні переваги та обмеження для порівняльних досліджень в освіті. Модель ССРЕЕ забезпечує комплексну, хоча й абстрактну структуру, що досліджує культурні, політичні та економічні виміри; підхід вкладених кейсів пропонує багаторівневий аналіз, що пов'язує макро-, мезо- та мікроперспективи; а системні моделі на зразок СІРО акцентують увагу на вимірюваних показниках освітньої ефективності.

У підсумку, трансформація освіти в Україні потребує складних аналітичних моделей, які враховують багатовимірний характер освітніх процесів. Дослідження підкреслює важливість критичної методологічної рефлексії дослідників під час вибору аналітичних інструментів для порівняльних освітніх досліджень та адаптації міжнародного досвіду до українського контексту. Цей аналіз сприяє формуванню теоретичного підґрунтя для розробки освітньої політики, що базується на доказах, в умовах європейської інтеграції України та викликів воєнного часу.

**Ключові слова:** інклюзія, порівняльна педагогіка, особливі освітні потреби, освітня політика, міжнародні підходи, інтернаціоналізація освіти.

**Abstract.** This article examines contemporary multidimensional approaches to analyzing national education systems, with particular relevance for Ukraine's efforts to reform its educational framework, including provisions for students with special educational needs. Through a comprehensive literature review of both Ukrainian and international research, the authors identify and evaluate several key analytical frameworks: the Critical Cultural Political Economy of Education (CCPEE), the Nested Case Studies approach, education as a production system (СІРО/СІРР models), World Culture Theory, and various ideologically motivated critical approaches (including feminist, decolonial, and social justice perspectives).

Methodologically, the research employs an analytical review of scientific literature spanning comparative pedagogy, educational policy, sociology of education, political economy, institutional analysis, and law. The selection of analytical models follows specific criteria: (1) the presence of a holistic framework with multiple analytical dimensions, (2) the ability to explain relationships between structural elements of educational systems, and (3) application in comparative educational research. For each approach, the authors analyze conceptual foundations, methodological principles, advantages, and limitations through systematic comparison and critical evaluation.

The study systematically compares these frameworks based on five parameters: the abstraction level of analytical categories, methodological complexity, operationalization potential, ideological orientation, and political engagement. Each approach offers distinct advantages and limitations for educational comparative research. The CCPEE model provides a comprehensive but abstract framework examining cultural, political, and economic dimensions; the Nested Case Studies approach offers multi-level analysis connecting macro, meso, and micro perspectives; and system-based models like CIPO emphasize measurable indicators for educational effectiveness.

The authors conclude that Ukraine's educational transformation, particularly regarding inclusive education, requires complex analytical models that account for the multidimensional nature of educational processes. The study emphasizes the importance of researchers' critical methodological reflection when selecting analytical tools for comparative educational research and adapting international practices to the Ukrainian context. This analysis contributes to the theoretical foundation for evidence-based educational policy development during Ukraine's European integration and wartime challenges.

**Key words:** inclusion, comparative education, special educational needs, education policy, international approaches, internationalization of education.

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах для України набуває особливої актуальності вивчення зарубіжного досвіду формування та розвитку освіти як ключового суспільного інституту, зокрема окремих її складових, в тому числі системи освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Українське демократичне суспільство прагне до забезпечення рівного доступу до освіти для всіх «незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак», а також створювати «умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» (Верховна Рада України, 2017).

Вивчення зарубіжного досвіду розбудови різних соціальних сфер дає змогу ідентифікувати кращі практики та помилки інших країн й адаптувати перевірені

моделі до українських реалій.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблематика вивчення зарубіжного досвіду розвитку освітніх систем, зокрема у контексті забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами, є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. У працях сучасних українських дослідників – Н. Гавриш, С. Мартиненко, І. Лікарчука, М. Шеремет, В. Засенка, С. Ключко, Л. Ільченко-Сюйва, В. Бондаря, Н. Софій, Л. Пономарьової, Т. Тищенко, Л. Фесенко, Т. Лукіної – акцентується увага на важливості осмислення та адаптації ефективних міжнародних практик до національного контексту. Особлива увага приділяється питанням розбудови інклюзивного освітнього середовища, формування професійної компетентності педагогів, міждисциплінарної взаємодії в системі підтримки дітей з ООП.

Зарубіжні науковці (М. Ainscow, Т. Booth, L. Florian, R. Slee, D. Mitchell та ін.) розкривають концептуальні основи інклюзивної освіти, що базуються на ідеях рівності, доступності та педагогічного плюралізму. Порівняльний аналіз освітніх моделей у таких країнах, як Фінляндія, Канада, Велика Британія, Швеція, США, засвідчує наявність як універсальних підходів до інклюзії, так і національних відмінностей, обумовлених історичними, правовими та культурними факторами.

Аналіз і порівняння національних освітніх систем – складне завдання, що потребує різноаспектного вивчення комплексних соціальних структур і процесів, полягає у «виявленні, аналізі, оцінюванні подібних і відмінних ознак педагогічних систем різних країн та їх структурних елементів у взаємозв'язку з політичними, соціальними, економічними і культурними контекстами» (Красовицький, 1999). Зі зростанням уваги до вивчення впливу глобалізаційних процесів, трансформацій у політичній економіці, геополітичних факторів тощо, виникає потреба у комплекснішому підході до розуміння того, як функціонують і змінюються національні освітні системи.

Національна освіта вже не сприймається лише як внутрішня сфера державної політики, відокремлена від зовнішнього світу, її розглядають як динамічне поле, де перетинаються глобальні ідеї, локальні інтереси, економічні

індикатори, культурні уявлення та соціальні очікування тощо. Тож, на сучасному етапі розвитку педагогічної компаративістики, виникає потреба в аналітичних моделях, що дають змогу охопити складність сучасної освіти в різних її вимірах.

Відтак у вітчизняному науковому просторі актуальним залишається завдання подальшого науково-методичного осмислення та системного впровадження результатів порівняльно-педагогічного аналізу в освітню політику й практику, з урахуванням українських реалій.

Означеною потребою і обумовлена **мета** цієї статті – охарактеризувати сучасні багатовимірні моделі аналізу національних освітніх систем.

**Метод** представлено в статті дослідження базується на аналітичному огляді наукової літератури, що містить джерела з порівняльної педагогіки, освітньої політики, соціології освіти, політичної економії, інституційного аналізу та права. Відбір моделей здійснювався за критеріями: 1) наявність цілісної аналітичної рамки, що має декілька аналітичних вимірів; 2) здатність пояснювати взаємозв'язки між структурними елементами освітньої системи; 3) застосування в компаративних дослідженнях освіти. Для кожного підходу проаналізовано його концептуальні основи, методологічні принципи, переваги та обмеження.

**Результати дослідження.** Результати теоретичного аналізу провідних сучасних підходів до дослідження освітніх систем демонструють значну різноманітність як за своїми концептуальними засадами, так і за методологічними інструментами та 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 у порівняльних дослідженнях освіти.

**Критичний культурний політико-економічний підхід** (CCPEE – critical cultural political economy of education) авторів С. Робертсон і Р. Дейла (Robertson and Dale, 2015) пропонує аналізувати освітні системи у контексті сучасних глобалізаційних процесів з урахуванням інтегральної взаємодії культурних, політичних та економічних факторів. Автори CCPEE відзначають, 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 треба визначати як «освітній ансамбль», а не як «освітню систему», «інститут соціалізації» чи «агента формування професійних кваліфікацій», оскільки, на їхню думку, всі ці найменування є надміру редукціоністськими та не дають змоги вхопити всю складність багаторівневих «шарів, структур та явних і прихованих взаємозв’язків між ними» в сучасній освіті як соціальному явищі. Епістеміологічно та світоглядно підхід ССРРЕ 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 піддаватись 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 дає можливість аналізувати не лише видимі результати, як-от оцінки чи тести, а й приховані чинники, які їх зумовлюють – соціальні, економічні, політичні чи інституційні умови – з метою виявлення причин, що стоять за видимими подіями (Scott, 2005).

Критичну теорію зосереджено на розкритті впливу ідеології, владних відносин та нерівності у суспільстві (Habermas, 2021). Вона підкреслює, що знання (зокрема і те, що транслюється в 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 відображено 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 ССРРЕ розглядається як «категорії, класифікації та аналітичні рамки, які 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 розуміється не тільки як «державна система управління освітою», а також більш широко – як сукупність акторів, їхніх політичних «порядків денних» та владних стосунків між ними. І нарешті «економічне» в ССРЕЕ розглядається як «організація відносин виробництва, розподілу та обміну». Водночас С. Робертсон і Р. Дейл застерігають від фокусування лише на «ринкових відносинах», оскільки економічні відносини в освіті є ширшими і не вимірюються лише ринковими відносинами (в яких не враховуються, наприклад, «економіка дарування» або менш формалізовані економічні стосунки всередині домогосподарств, громад тощо).

Узагальнюючи, 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 дає змогу не лише описувати освітню політику та її результати, а й аналізувати приховані механізми впливу в освіті. Отже, 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 в соціології культури, політичній економії тощо) та аналізувати багато рівнів «освітнього ансамблю» одночасно. Аналітичні «виміри» ССРЕЕ (культура, політика, економіка) сформульовано 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 Дж. Чонг та Л. Грейм (Chong and Graham, 2013), пропонує послідовний методологічний підхід до вивчення національних систем освіти на трьох рівнях аналізу – «макро», «мезо» та «мікро». Кожен з цих рівнів аналізу є самостійним кейс-стаді з власним фокусом дослідження та методами збору і аналізу інформації. Та водночас ці самостійні кейс-стаді розглядаються 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 застосовується огляд літературних джерел та історичний аналіз соціальних, культурних та політичних чинників, що вплинули на філософію та організацію освіти в межах освітньої системи, що аналізується.

Мезорівень аналізу зосереджено 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 застосовується вивчення текстів, в яких зафіксовано політики та певні ідеологічні уявлення або концепти (зокрема, законодавства). Також вивчається динаміка об'єктивних показників (як-от статистичних даних) та зіставляється з результатами дискурс-аналізу.

Мікрорівень аналізу сфокусовано на тому, як освітня політика відображається в щоденній практиці і наскільки відрізняється від неї. Зокрема вивчається, як дискурси, зафіксовані в офіційних документах, відображаються в «живих» дискурсах, які використовують працівники освітньої системи, чи відрізняється їхня поширеність, як розуміється підтримка учнів, які виділяються

цільові групи, куди спрямовано основні ресурси і на кого їх зорієнтовано тощо. Для цього застосовуються напівструктуровані інтерв'ю, що доповнюються спостереженнями за щоденною практикою та аналізом навчальних програм.

Ключовим у цьому підході є взаємозв'язок між рівнями. Інформація з одного рівня використовується 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 дає змогу 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 зустрічаються в літературі (наприклад, Kusmiyati, 2023). Сутнісно ці моделі схожі, відрізняючись

лише акцентами та нюансами. Тож для висвітлення підходу до аналізу освіти як виробничої системи ми зосередимось лише на одній з них.

У межах підходу СІРО освітня система, а особливо – освіта як процес, – може розглядатись на трьох рівнях: «макро» (рівень держави), «мезо» (рівень школи) та «мікро» (рівень класу, окремого учня).

Особливу увагу в цьому підході приділено так званим «процесним індикаторам» – вимірюваним характеристикам освітнього процесу, які впливають на ефективність навчання. До найбільш важливих «індикаторів» Я. Шіренс відносив безпечний та 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. Водночас акцентується на конкретних кількісних показниках, які дають змогу виміряти ці «індикатори». Наприклад, освітнє лідерство пропонується вимірювати підрахунком кількості питань щодо навчального процесу у порядку денному робочих зустрічей педагогічного колективу та адміністрації школи, підрахунком таких робочих зустрічей, вимірюванням часу, який витрачається на обговорення таких питань тощо. Клімат в школі пропонується вимірювати статистикою щодо пропущених навчальних днів, прогулів, випадків делінквентної поведінки серед учнів тощо. Орієнтованість на результат пропонується вимірювати кількістю тверджень в шкільній документації, які підкреслюють важливість результатів навчання; чіткість цілей навчання – наявністю та доступністю курикулумів та навчальних програм; сталість та узгодженість підходів серед вчителів – кількістю замін людей на посадах, наявними «можливостями для комунікації» між вчителями і т.д.

Як постає з назви СІРО та інших згаданих моделей, контекст, в якому існує освітня система, визнається важливим явищем. Контекст розглядається як зовнішнє середовище, яке 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 в класі, попередній досвід вчителя, очікування батьків, особливі освітні потреби дитини тощо. Тобто контекстом називаються 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 пропонується використовувати доступні об'єктивні індикатори, як-от: соціально-економічні, демографічні характеристики того чи іншого об'єкту аналізу (наприклад, середня заробітна плата в регіоні, рівень освіти батьків учнів школи, ВВП на душу населення тощо). Для оцінювання контекстуальних індикаторів можуть аналізуватись вже наявні дані, як-от офіційна статистика країн, міжнародних організацій, результати соціологічних опитувань тощо. Також для вивчення контексту може спеціально організовуватись збір даних. При цьому перевага надається кількісним методам дослідження (Scheerens, Glas & Thomas, 2003, с. 2–22).

Описаний аналітичний підхід до освіти як виробничого процесу (системи) слугує концептуальною основою для багатьох міжнародних та національних ініціатив з оцінювання результативності освіти, як-от PISA – Program for International Student Assessment (Kuger, Klieme, Jude & Kaplan, 2016), або управління та розвитку освіти в більш широкому сенсі, як-от в ініціативах UNICEF (2017). Підхід забезпечує *логічну структуру*, що дає можливість 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 оцінюються та порівнюються 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» і «виходами» освітньої системи, а також між «індикаторами» та явищами, що стоять за ними. Під час застосування підходу існує ризик зосередитися лише на тому, що легко піддається кількісному обліку, і не врахувати повною мірою якісні чинники (що і спостерігається в самому описі «контексту» як аналітичного виміру в межах підходу). *Вузький технократичний фокус* підходу може залишити поза фокусом уваги гуманітарну та ціннісну проблематику освіти.

**Теорія світової культури** (також відома як теорія світового політичного устрою або неоінституціональна теорія) представляє собою впливову аналітичну рамку в порівняльних дослідженнях освіти, що заснована на ідеях Дж. Мейєра про глобальну «світову культуру» або «світовий сценарій» модернізації та розвитку, який поширюється через міжнародні організації, експертні мережі та глобальні дискурси (Carney, Rappleye, & Silova, 2012). Відповідно до цієї теорії, національні освітні системи стають все 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 та 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 не є лише функціональною відповіддю на внутрішні потреби, а й результатом прагнення до легітимності в глобальному контексті.

Дослідники, що 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 впроваджуються в 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 дає змогу 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 в її схильності до інституційного детермінізму та недооцінювання локального контексту, зокрема – опору, переосмислення або модифікації глобальних моделей у національних освітніх системах. Критики також вказують 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 та норм. Освіта розглядається не як нейтральне явище, а як простір боротьби за визнання, рівність, участь і соціальну справедливість. Аналіз у цьому контексті спрямований не так на опис освітньої реальності, як на її зміну відповідно до проголошених ідеологічних принципів, а евристичні моделі акцентують ту проблематику, якій надається цінність. Відповідно для них як для групи ми 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, Forlin, Chambers, Sharma, & Deppeler, 2014), теорію соціальної справедливості в освіті (Francis, Mills, & Lupton, 2017), екологічний підхід (Bucea-Manea-Țoniș, Păun, Martins, Santos, & Urdeș, 2024) тощо. Кожний з цих підходів акцентує на критиці тих чи інших аспектів соціальної реальності і, зокрема, освіти як її складової.

Наприклад, деколоніальний підхід акцентує на критиці дисбалансу «влади, знання і буття», що виник внаслідок колоніальної політики одних країн\націй\культур (так званого «Євро- і Північноамериканськоцентричного світу») стосовно інших. Відповідно, за мету ставиться виправлення цього дисбалансу (або «несправедливості»). Система освіти аналізується з позицій пошуку «матеріальних несправедливостей» (ресурсної, інфраструктурної, географічної та соціально-економічної нерівності), «онтологічних та епістемологічних несправедливостей» (коли домінуючі способи буття та способи пізнання маргіналізують відмінні філософії, світогляди, знання, історії, цінності та наративи) і «(гео)політичних несправедливостей» (міжнародні та національні відносини влади, які 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 та підтримують нерівність між чоловіками та жінками у сфері освіти. Відповідно, за мету ставиться усунення цієї нерівності (або «гендерної несправедливості»). Освітні системи аналізуються з позицій пошуку «матеріальних несправедливостей» (нерівний доступ до ресурсів, кар'єрних можливостей, заробітної плати та інфраструктури для жінок), «епістемологічних несправедливостей» (домінування «маскулінного» знання, яке маргіналізує чи виключає жіночі досвіди, перспективи, знання та способи пізнання), і «символічних та структурних несправедливостей» (гендерні стереотипи та норми, що формують освітні практики, навчальні програми та політики, які закріплюють нерівні гендерні ролі та 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'язані з «ідентичністю». Вона виходить з принципу, що освіта має забезпечувати не лише формальну «повагу», а 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 і політики аналізуються крізь призму трьох основних вимірів: «справедливого розподілу» (матеріальних ресурсів, можливостей), «визнання» (що пов'язане із статусною ієрархією тих чи інших ідентичностей в суспільстві) і «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, що мають низку таких ознак. Наприклад, дискримінація за ознакою статі буде неоднаковою для білих та темношкірих жінок, а дискримінація за ознакою раси – для чоловіків та жінок. У разі поєднання 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 враховується, тим важчою стає дослідницька методологія, а застосування деяких методів вимірювання та аналізу даних (зокрема – кількісних) може ставати таким ресурсоємним, що втрачає доцільність.

Тому, як зазначають С. Мацузака, К. Гудсон та Е. Росс (Matsuzaka, Hudson & Ross, 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, які 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 у контексті зростання уваги дослідників до питань справедливості, ідентичності та інклюзивності. Їхньою перевагою є чітка і неприхована ціннісна позиція та здатність висвітлювати ті аспекти освітньої реальності, які ігноруються більш нейтральними або технократичними підходами. 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.

**Обговорення.** Теоретичний аналіз сучасної методологічної літератури дає можливість виділити 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 їхнє 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 та підходи різняться за складністю операціоналізації та вимірюваністю показників в рамках 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 та 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, в якій підхід, виходячи з попередньо визначених ціннісних позицій, прагне не лише до опису, а й до трансформації освітньої реальності. Наприклад, критичний феміністичний підхід прагне до змін «патріархального соціального устрою», а СІРО намагається бути політично нейтральним.

Розуміння широкого розмаїття підходів до вивчення освіти та відмінностей між ними дає змогу 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.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В умовах євроінтеграційних процесів та викликів воєнного часу порівняльний аналіз освітніх систем має особливе значення для формування виваженої освітньої політики, що спирається на науково обґрунтовані підходи та враховує глобальні освітні тенденції.

Аналіз методологічних підходів до вивчення національних освітніх систем демонструє різноманіття концептуальних моделей, що відображають складність освіти як соціального явища. Розглянуті в статті підходи – від критичного

культурного політико-економічного (ССРЕЕ) та моделі вкладених кейсів до системного аналізу СІРО/СІРР та ідеологічно вмотивованих критичних підходів – пропонують різні аналітичні рамки для розуміння освітніх процесів у глобальному контексті.

Порівняльний аналіз цих підходів дає змогу виокремити ключові параметри, за якими вони відрізняються: рівень абстрактності аналітичних категорій, методологічна складність, можливість операціоналізації показників, ідеологічна орієнтація та політична заангажованість. Кожен з підходів має свої переваги та обмеження, що визначає його придатність для конкретних дослідницьких завдань.

Для України, яка перебуває в процесі глобальних трансформацій освітньої системи, особливо важливим є застосування комплексних аналітичних моделей, що враховують багатовимірність освітніх процесів. Вивчення зарубіжного досвіду організації освіти, зокрема освіти осіб з особливими освітніми потребами, потребує врахування не лише технократичних показників ефективності, а й культурних, політичних та економічних контекстів.

Результати дослідження підкреслюють необхідність критичної рефлексії дослідників щодо власної методологічної позиції та усвідомленого вибору аналітичних інструментів відповідно до мети дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. [Верховна Рада України. \(2017, 5 вересня\). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text)
2. Красовицький, М.Ю. (1999). Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів, 39–57.
3. Adam, T. (2024). A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*, 14(9), 962.
4. Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer.
5. Bucea-Manea-Țoniș, R., Păun, D.G., Martins, O.M., Santos, A.J., & Urdeș, L. (2024). Education for Sustainable Development: What Matters?. *Sustainability*, 16(21), 9493.

6. Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393.
7. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32.
8. Crenshaw, K.W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge.
9. Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431.
10. Habermas, J. (2021). The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge.
11. Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer.
12. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114.
13. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited.
14. Matsuzaka, S., Hudson, K.D., & Ross, A.M. (2021). Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*, 45(3), 155–168.
15. Robertson, S. and Dale, R., (2015) ‘Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education’, *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170.
16. Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80.
17. Scheerens, J., Glas, C.A., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Taylor & Francis.
18. Scott, D. (2005). Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*, 39(4), 633–646.
19. Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279–317). Dordrecht: Springer Netherlands.
20. UNICEF. (2017). *Results-Based Management Handbook: Working together for Children*. Bangkok: United Nations Children’s Fund (UNICEF).
21. Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6.

## REFERENCES

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, 5 veresnia). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Krasovytskyi, M.Yu. (1999). Kontsepsiia porivnialnoi pedahohiky v umovakh reformuvannia osvity v Ukraini. Porivnialna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv, 39–57. [in Ukrainian].
3. Adam, T. (2024). A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*, 14(9), 962. [in English].
4. Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer. [in English].
5. Bucea-Manea-Țoniș, R., Păun, D.G., Martins, O.M., Santos, A.J., & Urdeș, L. (2024). Education for Sustainable Development: What Matters?. *Sustainability*, 16(21), 9493. [in English].
6. Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393. [in English].
7. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32. [in English].
8. Crenshaw, K.W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge. [in English].
9. Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431. [in English].
10. Habermas, J. (2021). The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge. [in English].
11. Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer. [in English].
12. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114. [in English].
13. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited. [in English].

14. Matsuzaka, S., Hudson, K D., & Ross, A.M. (2021). Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*, 45(3), 155–168. [in English].
15. Robertson, S. and Dale, R., (2015) ‘Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education’, *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170. [in English].
16. Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80. [in English].
17. Scheerens, J., Glas, C. A., & Thomas, S. (2003). Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach (Vol. 13). Taylor & Francis. [in English].
18. Scott, D. (2005). Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*, 39(4), 633–646. [in English].
19. Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279–317). Dordrecht: Springer Netherlands. [in English].
20. UNICEF. (2017). *Results-Based Management Handbook: Working together for Children*. Bangkok: United Nations Children’s Fund (UNICEF). [in English].
21. Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6. [in English].

*Матеріал надійшов до редакції 28.04.2025*

**УДК 376-056.2/.4**

**Андрій Пех,**

аспірант

e-mail: [andrepekh@gmail.com](mailto:andrepekh@gmail.com)

ORCID ID: 0009-0007-1333-0278

**Andriy Pekh,**

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, вул. Берлінського, 9, м. Київ, Україна, 04060