

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

ЗАБОЛОТНА Оксана Адольфівна

УДК [373.3/.5-028.82](4-6ЄС)(043.3)

**АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ШКІЛЬНОГО ВІКУ У КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Тернопіль – 2014

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор
Лавриченко Наталія Миколаївна,
Інститут педагогіки НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Гусак Петро Миколайович,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки;

доктор педагогічних наук, професор
Матвієнко Ольга Василівна,
Київський національний лінгвістичний університет,
проректор з наукової роботи;

доктор педагогічних наук, професор
Сбруєва Аліна Анатоліївна,
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка,
проректор з наукової роботи.

Захист відбудеться 30 січня 2014 року об 11.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.58. 053. 01 у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (зала засідань, вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027).

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за адресою: вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027.

Автореферат розісланий 25 грудня 2013 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

О. І. Янкович

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. У сучасній українській освітній галузі відбуваються пошуки нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність. У Законі України «Про освіту» йдеться про необхідність всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, а 2013 рік в Україні був проголошений Роком дитячої творчості. Це свідчить про розуміння того, що пасивне навчання не може виховати активних громадян, адаптованих до життя у змінному світі. Як наслідок, досі тривають пошуки освітніх альтернатив, котрі можуть бути джерелом переосмислення освітньої традиції. Цим викликане підвищення інтересу до європейської альтернативної освіти, основи якої сягають ще античних часів.

Європейська Комісія звертає підвищену увагу на вільний вибір освітнього середовища та розвиток альтернативної освіти, що було засвідчено на загальноєвропейській конференції «Від проблем до можливостей», яка відбулася в Брюсселі 23 травня 2013 р. З цією ж метою було створено неурядову організацію «Європейський форум за свободу в освіті», яка консолідує зусилля громадськості у створенні альтернативних освітніх можливостей для всіх юних громадян країн-членів Європейського Союзу.

Актуальність дослідження проблеми альтернативної освіти у цих країнах як багатовимірного історико-культурного явища зумовлена динамікою змін, які відбуваються в усіх сферах життя сучасної України і супроводжуються переосмисленням ставлення до людини як суб'єкта власного розвитку. Ситуація, що склалася в українській системі освіти, пов'язана з пошуком нових шляхів розвитку педагогічної науки і практики на основі гуманістичних пріоритетів, що визначає тенденцію підвищення інтересу до спадщини українських і зарубіжних представників альтернативної педагогіки та її адаптації до сучасних умов.

Орієнтування суспільства на демократичні перетворення, які передбачають забезпечення свободи людини в усіх сферах її життєдіяльності, гуманістичну спрямованість сучасної української освіти, формування педагогічного ідеалу особистості, що саморозвивається, створює сприятливі умови для нового розуміння альтернативної педагогіки.

Серед зарубіжних праць, у яких висвітлено теоретичні засади альтернативної освіти, важливе місце займають публікації дослідників Р. Ван ден Хівера (ПАР), Ф. Вудза і Г. Вудза (Великобританія), С. Гінгера (Франція), С. Губіка (Чехія), Г. Жиру (Франція), Я. Козелецького (Польща), Л. Леграна (Франція), А. Лемков (США), Дж. Міллера (Канада), Р. Міллера (США), Й. Нагати (Японія), А. Слівки (Німеччина), Б. Сліверського (Польща), П. Фрейре (Бразилія), А. Шишко-Богуша (Польща) та ін. Саме у їхніх роботах зустрічається поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та похідні від них. Найбільшу увагу світової педагогічної

громадськості привертають вальдорфські школи (Р. Штайнер), школи Монтесорі, кемпхільські школи (К. Кеніг), школи Френе, школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А. Нілл) та «Садбері Валеї» (Д. Грінберг та ін.). Вивченню специфіки функціонування цих альтернативних шкільних моделей присвячені дослідження В. Акера (США), Дж. Гутека (США), Е. Дебар'є (Франція), К. Р. Луян (США), К. Каддена (США), Д. Кемпбела (США), Дж. Кілпатрика (США), П. Кланше (Франція), Р. Крамер (США), Л. Морі (Франція), Т. Нільсена (Великобританія), Е. Оглетрі (Данія), Дж. Паулла (Великобританія), Ж. Піатона (Франція), Е. М. Стендінга (США), Ж. Тестаньєра (Франція), Е. Фромма (Німеччина) та ін. Праці більшості авторів альтернативних педагогічних систем (Д. Грінберга, К. Кеніга, М. Монтесорі, А. Нілла, Р. Штайнера, С. Френе та ін.) перекладені багатьма європейськими мовами, проте фактично відсутній їх україномовний переклад.

Загальним питанням теорії і методології порівняльно-педагогічних досліджень присвячені праці таких українських і російських дослідників, як: Б. Вульфсон, О. Джуринський, Г. Корнетов, Н. Побірченко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, А. Теодорович, М. Чепіль та ін. Серед українських компаративістів, які вивчають проблеми середньої освіти країн Європейського Союзу, необхідно назвати А. Василюк, Н. Лавриченко, О. Локшину, О. Матвієнко, А. Сбруєву та ін.

На жаль, в українському педагогічному просторі існує лише кілька досліджень, присвячених альтернативній освіті. Це, передусім, колективна монографія «Дидактичні аспекти альтернативної освіти», у якій запропоновано науково-методичне обґрунтування, змістове і методичне забезпечення альтернативної освіти. У навчальному посібнику «Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)» вивчено й показано різні аспекти новаторства, котрі дають підстави оцінити їх як інноваційні. Незважаючи на те, що заклади, діяльність котрих підлягає аналізу в цьому навчальному посібнику, автори не називають альтернативними, їх можливо віднести до таких, взявши до уваги систематизовані науковцями принципи навчальної діяльності, відмінні від тих, на які орієнтувалася тогочасна загальна середня освіта загалом. У 2008 р. І. Ветровою було захищено кандидатську дисертацію на тему «Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина XX століття)», проте маємо зазначити, що в американській педагогіці під «альтернативною школою» часто розуміють заклади, призначені для компенсаторного навчання.

Інтерес до альтернативних педагогічних систем засвідчено наявністю українських дисертаційних досліджень спадщини видатних європейських педагогів, серед яких «Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі» (А. Ільченко, 2007), «Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз)» (І. Суржикова, 2003), «Розвиток теорії і практики навчання і виховання школярів у творчій спадщині французького педагога Селестена Френе»

(П. Браїловська, 1991), «Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах» (В. Новосельська, 2004), «Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України» (С. Гозак, 2006) та ін.

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, практики функціонування альтернативних закладів середньої освіти у країнах ЄС підтвердив актуальність проблеми і доцільність її дослідження. Насамперед, розв'язання потребують **суперечності** між:

- необхідністю врахування досвіду країн-членів ЄС щодо функціонування альтернативних закладів середньої освіти і недостатнім ступенем розробленості цієї проблеми в українському педагогічному просторі;
- існуванням нагальної потреби у забезпеченні освітніх альтернатив для дітей та молоді шкільного віку та реальним станом шкільництва в Україні;
- підвищенням уваги до надання якісних освітніх послуг і відсутністю критеріїв оцінки інноваційності та перформативності закладів альтернативної шкільної освіти;
- об'єктивною необхідністю розвитку креативності дітей та молоді в альтернативному освітньому середовищі і недостатньою кількістю теоретичних розробок і практичного досвіду щодо цього в Україні.

Отже, актуальність зазначеної проблеми і необхідність розв'язання вказаних суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складником комплексної теми Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку освіти в Україні» (державний реєстраційний номер 0111U009200). Тему дослідження затверджено вченою радою університету (протокол № 6 від 28.01.2008 року) й узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 4 від 25.05.2010 року).

Об'єкт дослідження – альтернативна освіта у країнах Європейського Союзу.

Предмет дослідження – теоретичні і практичні засади та тенденції розвитку альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах-членах ЄС.

Мета дослідження: на основі системного підходу обґрунтувати теоретичні засади розвитку альтернативної освіти, узагальнити практику діяльності альтернативних шкіл у країнах Європейського Союзу та визначити перспективи використання їхнього конструктивного досвіду в закладах середньої освіти України.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати теоретичні засади шкільної альтернативної освіти як педагогічного явища

європейського виміру.

2. Здійснити ретроспективний аналіз становлення і розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС та розробити періодизацію її розвитку.

3. Схарактеризувати сучасний стан альтернативної середньої освіти у країнах ЄС на підставі узагальнення й типізації структурно-функціональних, змістових і методичних засад функціонування альтернативних шкіл.

4. Виявити і систематизувати організаційно-педагогічні механізми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти у країнах-членах ЄС.

5. Визначити особливості й тенденції розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС та в Україні.

6. Окреслити можливості творчого застосування в Україні конструктивного європейського досвіду альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що альтернативна освіта як саморегульовальна система під впливом дієвих загальноєвропейських та національних контролюючих механізмів сприяє забезпеченню вільного вибору навчального й розвивального середовища дітей та молоді і визначає орієнтири підвищення якості загальної освіти.

Концепція дослідження. Компаративний характер дослідження зумовив необхідність обґрунтування концептуальних положень, що сукупно становлять методологічний інструментарій реалізації мети і завдань дисертаційної роботи.

Перше концептуальне положення визначає вектор дослідження загалом і полягає в тому, що альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку в країнах ЄС розглядаємо як педагогічну систему. Це передбачає вивчення альтернативної освіти в трьох площинах: філософській, історичній та функціональній. Як наслідок, у дослідженні виокремлено філософські засади функціонування системи, визначено критерії приналежності до цієї системи, окреслено структуру та організацію її елементів і частин з демонструванням основних зв'язків між ними; встановлено наявність зовнішніх зв'язків системи. На основі системного підходу з'ясовано її функціональні зв'язки та роль серед інших систем. Діахронний підхід забезпечив можливість аналізу структури та функцій системи в динаміці, визначення закономірностей та тенденцій її розвитку.

Друге концептуальне положення визначає підґрунтя для порівняльного аналізу, об'єктивність якого забезпечено логічністю й науковою виваженістю виділених одиниць порівняння, до яких належать:

- етапи становлення і розвитку альтернативної освіти в країнах-членах ЄС;
- поширення закладів альтернативної освіти в різних країнах-членах ЄС;
- організація навчально-виховного процесу в закладах шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС;

– законодавче та нормативно-правове забезпечення функціонування альтернативних закладів середньої освіти в країнах-членах ЄС;

- шкільне середовище конвенціональних і альтернативних навчальних закладів;
- шкільна атмосфера закладів альтернативної і конвенціональної освіти.
- рівень навчальних досягнень учнів у різних країнах Європейського Союзу.

Компаративний аналіз у дослідженні стосується як порівняння в синхронній площині: на рівні визначених одиниць у різних країнах Європейського Союзу, на рівні тих же одиниць у альтернативній і конвенціональній освіті, на рівні відповідних показників у альтернативній освіті традиційних і нових членів ЄС, на рівні дослідження ситуації в альтернативній освіті країн Європейського Союзу та України, так і порівняння в діахронній площині: при окресленні змін у альтернативних шкільних системах на різних етапах розвитку альтернативної освіти.

Третє концептуальне положення полягає в тому, що підвищення ефективності освітніх послуг української середньої освіти як відкритої педагогічної системи можливе за рахунок використання передового зарубіжного досвіду функціонування закладів альтернативної освіти.

Четверте концептуальне положення полягає в тому, що специфіка мережі альтернативних шкіл певного типу більшою мірою визначається особливостями авторської педагогічної системи, на якій ця мережа ґрунтується, ніж національними особливостями, що зумовлює транснаціональний характер альтернативної освіти.

П'яте концептуальне положення пов'язане з особливою властивістю альтернативної освіти як системи, здатної до саморегулювання, що відбувається у процесі її взаємодії з конвенціональною освітою і державою.

Шосте концептуальне положення визначається тим, що компаративний аналіз теорії та практики альтернативної освіти в країнах ЄС є підґрунтям для об'єктивної оцінки українського досвіду надання освітніх альтернатив учнівській молоді на етапі середньої освіти. Осмислення пріоритетів, напрямів і тенденцій розвитку альтернативної освіти в Європейському Союзі через виявлення загального, особливого й одиничного дає змогу окреслити можливості використання елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі.

Методологічну основу дослідження становлять: онтологія як наука про природу соціального середовища, епістемологія, що забезпечує філософську і концептуальну основу для організованого дослідження; теорія пізнання з її діалектичними принципами взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності, неперервності розвитку; філософські положення про єдність теорії та історії, логічного й історичного у висвітленні сутності проблеми; єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, загального й особливого; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, детермінізму, відповідності, діалектичного підходу до розгляду явищ об'єктивної дійсності,

всебічності вивчення явищ і процесів, історико-часової корекції; системний, синхронний та діахронний підходи.

Системний підхід забезпечив дослідження теорії та практики альтернативної освіти як цілісної системи. Це дало змогу визначити її структурно-змістові характеристики, функції, організацію її елементів, головні зв'язки між ними та її роль серед інших систем. Синхронний підхід забезпечив можливість здійснити порівняльний аналіз і інтерпретацію особливостей функціонування альтернативних закладів середньої освіти в різних країнах ЄС. Завдяки використанню діахронного підходу проаналізовано динаміку розвитку альтернативної освіти в кожній із досліджуваних країн, визначено її закономірності й тенденції.

Теоретичну основу дослідження становлять:

- фундаментальні положення філософії освіти (Г. Вудз, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ноддінгз та ін.);

- концептуальні положення методології сучасної педагогічної науки, в яких сформульовано засади розуміння сутності педагогічних явищ (С. Гончаренко, М. Євтух, В. Курило, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Сухомлинська);

- методологічні положення порівняльної педагогіки, що окреслюють орієнтири дослідження освітнього феномену в широкому контексті політичних, економічних, соціальних, культурних процесів, взаємозв'язку регіональних і національних тенденцій, наднаціональних детермінант глобалізаційного простору (В. Вульфсон, П. Гусак, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва);

- системний підхід до порівняльно-педагогічних досліджень, що передбачає цілісне вивчення освітніх явищ у їхньому взаємозв'язку (Л. Аверна, Л. Ліпсіц, О. Локшина, Дж. Сцелеппі та ін.);

- синхронний підхід, що забезпечує можливість здійснити порівняння систем у визначений період (А. Сбруєва, А. Фубіні та ін.);

- діахронний підхід, що визначає специфіку порівняльно-педагогічного дослідження з урахуванням методології історії педагогіки (І. Ковальченко, М. Манзон та ін.);

- філософські засади альтернативної освіти (Г. Жиру, Я. Козелецький, П. Фрейре, А. Шишко-Богуш та ін.);

- стратегічні засади реалізації концептуальних положень альтернативної освіти (Г. Гарднер, С. Гінгер, Д. Грінберг, К. Кеніг, М. Монтесорі, А. Нілл, С. Френе, Р. Штайнерта ін.).

З метою вивчення проблеми та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні:

– аналіз наукових підходів до тлумачення понять, що стосуються альтернативної освіти; аналіз філософсько-педагогічних джерел для визначення підходів до освіти й виховання, які

внаслідок подальшого синтезу склали ідеї, що лягли в основу альтернативної педагогіки; аналіз науково-педагогічної літератури з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансгресивної педагогіки для визначення головних теоретичних положень альтернативної педагогіки;

- синтез – для досягнення цілісного розуміння альтернативної освіти як педагогічного явища й авторського визначення понять;

- класифікація – для поділу порівняльно-педагогічних досліджень альтернативної освіти на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок; для розмежування класів альтернативних шкіл за спільними ознаками; для визначення груп країн за подібними проявами освітньої політики, характером нормативно-законодавчого забезпечення альтернативної освіти, рівнем автономії й державного контролю альтернативної освіти тощо;

- узагальнення, конкретизація – для визначення методології педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС, для окреслення тенденцій розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, для визначення функцій альтернативної освіти в порівнянні з функціями конвенціональної освіти;

- абстрагування – для виокремлення із сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються предмета дослідження;

- індукція і дедукція – для встановлення співвідношення загального і конкретного в альтернативній освіті. Так, методом дедукції на підставі загальної інформації про суспільно-політичні, економічні, соціальні та освітні процеси у країнах Європейського Союзу окреслено тенденції розвитку альтернативної освіти у цих країнах; використання методу індукції забезпечило можливість на основі таких типів логічного судження, як узагальнення, посилення на авторитет та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, здійснити періодизацію розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС;

- контент-аналіз – для опрацювання значного масиву сайтів різних альтернативних шкіл з метою обрання найбільш репрезентативних шкільних мереж для подальшого вивчення;

емпіричні:

- метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах ЄС для вивчення механізмів підтримання етосу, матеріальної бази, форм і методів навчально-виховної діяльності, специфіки самоуправління та управління навчальним закладом;

- метод аналізу статистичних даних – для дослідження поширення альтернативних шкіл у різних країнах Європейського Союзу;

- методи анкетування й інтерв'ю – для порівняння оцінок альтернативних навчальних закладів за різними показниками, які дають учителі й учні, що уможливує застосування методу незалежних характеристик;

– математичні методи – для визначення коефіцієнтів при порівнянні навчального середовища альтернативних шкіл і загальноосвітніх закладів освіти (метод реєстрування для виявлення наявності або відсутності тієї чи тієї характеристики шкільного середовища і встановлення міри її вираженості; метод ранжирування – для розміщення зафіксованих показників у певній послідовності).

Метод порівняльного аналізу використано на всіх етапах дослідження для зіставлення даних, аналізу й синтезу одержаних результатів з метою формулювання висновків про якість освітніх послуг, які надають альтернативні заклади середньої освіти порівняно із загальноосвітніми школами, для визначення тенденцій розвитку альтернативної освіти та розроблення рекомендацій щодо застосування в Україні відповідного європейського досвіду.

Хронологічні межі дослідження. Вибір *нижньої межі* – друга половина XIX ст. – зумовлений масовізацією європейської освіти, що привело до створення освітніх альтернатив. *Верхня хронологічна межа* сягає сучасності, оскільки в країнах ЄС з початком XXI ст. активізувалися ідеї альтернативної освіти в контексті утвердження «освіти впродовж життя» і «свободи освітнього вибору».

Джерельна база дослідження. Проведення порівняльного аналізу розвитку і сучасного стану шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС вимагало опрацювання значного інформаційного масиву, що потребує систематизації джерельної бази за кількома групами:

1) документи та аналітичні матеріали з питань альтернативної освіти, а саме: закони, конвенції й декларації світового рівня, визнані Організацією Об'єднаних Націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, що відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей; закони, доповіді й рекомендації на рівні Європейського Союзу, котрі дають змогу отримати уявлення про загальноєвропейську політику в галузі альтернативної освіти; конституції держав, що входять до складу Європейського Союзу, які визначають державну освітню політику щодо альтернативних навчальних закладів у окремо взятих країнах; законодавчі документи окремих країн щодо недержавного сектора в освіті, котрі регулюють практичні аспекти функціонування закладів альтернативної освіти, які здебільшого є недержавними;

2) праці розробників теоретичних засад альтернативної освіти, окремих альтернативних шкіл і публікації авторів альтернативних освітніх моделей;

3) матеріали національних і міжнародних асоціацій, до яких входять теоретики і практики альтернативної освіти;

4) педагогічні й суспільно-політичні періодичні видання «Міжнародний журнал критичної педагогіки», «Радикальна педагогіка», «Радикальний учитель», «Журнал дослідження принципів критичної освіти», «Гештальт огляд», «Журнал педагогіки, плюралізму і практики», «Огляд холістичної освіти» (перейменованій у «Зустрічайте: освіта для розуміння і соціальної

справедливості)), «Трансгресивна культура», матеріали міжнародних, загальноєвропейських і національних конференцій із проблем альтернативної освіти;

5) довідково-енциклопедична, навчальна й навчально-методична література;

6) матеріали наукових бібліотек України (Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Науково-педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського), Польщі (бібліотек Познанського університету ім. Адама Міцкевича, Краківського педагогічного університету, Варшавського університету завдяки фінансовій підтримці Інституту міждисциплінарних досліджень «Artes Liberales»), Фінляндії (бібліотеки Університету Хельсинкі з річним доступом до повнотекстових видань, наданим учасникам Європейської конференції дослідників освіти 2010), Німеччини (бібліотеки Вільного університету в м. Берлін з річним доступом до повнотекстових видань, наданим учасникам Європейської конференції дослідників освіти 2011);

7) матеріали, надані Товариством істориків педагогіки (History of Education Society (UK)), Британським товариством освітнього лідерства, менеджменту й адміністрування (British Educational Leadership, Management and Administration Society), членом яких є автор.

У сукупності зазначені джерела та інші науково-педагогічні праці, наявні в списку використаної літератури, дають змогу сформувати цілісне уявлення про альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку у країнах ЄС і розв'язати поставлені в дисертації завдання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше*:

– на основі системного підходу обґрунтовано теоретичні засади розвитку альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу: простежено формування філософського підґрунтя альтернативної освіти як педагогічного явища; систематизовано концептуальні засади альтернативної педагогіки, які базуються на ідеях гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, культурної антропології, феноменології, герменевтики, інтеракціонізму, критичної теорії Франкфуртської школи, екзистенціальної філософії й феноменології, прагматизму, конструктивістської педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки і критичної педагогіки;

– визначено тенденції розвитку альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу (тяжіння до балансу між традицією і альтернативою в освіті як загальна тенденція; тісне зближення конвенціональної й альтернативної освіти для групи країн, альтернативні заклади в яких отримують активну підтримку і водночас контролюються державою; інкорпорація альтернативної освіти в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, що надаються загальноосвітніми школами – для країн, де держава активно підтримує альтернативні школи і заохочує їх до розвитку через надання максимальної автономії; максимальне протиставлення альтернативної школи загальноосвітній – у країнах, для

котрих характерна пасивна державна підтримка і терпимість до альтернативних шкіл; ототожнення альтернативних освітніх ініціатив з комерційними – для країн, яким характерна пасивна підтримка з боку державних структур і водночас активний контроль за функціонуванням альтернативних шкіл);

– розроблено періодизацію розвитку шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС (I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.); II етап – спад активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки XX ст.); III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки XX ст.); IV етап – активізація впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки XX ст. і дотепер));

– окреслено структурно-змістові характеристики альтернативного закладу середньої освіти (недержавний – за джерелом фінансування; світський або конфесійний – за ставленням до релігії; холістичний і трансгресивний – за організацією навчання; діалогічний – за характером навчального процесу; авторський – за наявністю оригінальної навчально-виховної концепції);

– здійснено компаративний аналіз нормативно-законодавчого забезпечення шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС;

– розкрито стратегії практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в закладах шкільної освіти (візуалізації, бріколажу, множинного інтелекту і трансдисциплінарності);

– охарактеризовано форми практичної реалізації головних теоретичних положень альтернативної педагогіки (шкільний театр, дискусія у великих і малих групах, науково-дослідний експеримент і демонстрація, самостійне навчання і дослідження, саморегульоване навчання, програмоване самонавчання, демократичне управління школою, уроки поза школою, навчання у різновікових групах тощо);

– визначено методи, які застосовуються в практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС (евритмічних вправ, візуалізації досвіду, ескізу ідеї, навчальної драматизації, кінестетичних концептів, тілесної експресії, мозкового штурму, проблемних логічних вправ, музичних концептів, гри, індивідуальних і групових проєктів тощо);

– окреслено можливості творчого застосування в Україні конструктивного європейського досвіду альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку на законодавчому, науково-методичному, освітньо-адміністративному і шкільному рівнях.

У процесі дослідження удосконалено положення щодо: ролі міжнародних асоціацій у формуванні стратегій розвитку альтернативної освіти у країнах Європейського Союзу; оцінювання інноваційності та перформативності закладів альтернативної шкільної освіти в країнах ЄС.

Набули подальшого розвитку наукові уявлення про сутність понять «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта», «альтернативна школа», «критична педагогіка», «емансипаційна педагогіка», «гештальтпедагогіка», «трансгресивна педагогіка», «холістична

педагогіка».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що узагальнений у ньому досвід альтернативної освіти у країнах Європейського Союзу, одержані теоретичні й емпіричні дані та надані рекомендації сприятимуть розбудові української загальноосвітньої школи на інноваційних засадах.

Практичну цінність становлять стратегії, форми і методи альтернативної освіти, перевірені й апробовані під час реалізації міжнародних проектів у системі неформальної освіти (2009, 2010, 2011, 2012, 2013) та методичні матеріали, що використовуються вчителями початкових шкіл та студентами вищих закладів педагогічної освіти.

Результати й теоретичні положення роботи можуть бути використані в подальших теоретичних і експериментальних дослідженнях, у розробленні концептуальних документів, що стосуються закладів альтернативної освіти, в удосконаленні чинних навчальних програм та під час укладання посібників до навчальних курсів вищої педагогічної школи («Педагогіка», «Порівняльна педагогіка» та ін.) з урахуванням сучасного стану і тенденцій розвитку альтернативної освіти в Україні та країнах ЄС.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес підготовки майбутніх учителів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1608/01 від 6 вересня 2013 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 344/04 від 30 жовтня 2013 р.), підготовки фахівців з освітнього менеджменту Вищої менеджерської школи в м. Легніца (Польща) (довідка від 25 вересня 2012 р.), підготовки студентів різного фаху до наукової роботи в Лабораторії міждисциплінарних досліджень Університету ім. Адама Міцкевича в м. Познань (Польща) (довідка від 14 жовтня 2012 р.), перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів початкової школи № 3 м. Гнєзно (Польща) (довідка від 12 квітня 2011р.), міжнародних проектів Національного центру культури м. Варшава (довідка від 12 листопада 2013 р.).

Особистий внесок здобувача. Всі представлені в дисертації наукові результати отримані автором самостійно. В методичних матеріалах, опублікованих у співавторстві з О. П. Заболотною, особистим внеском автора дослідження є визначення сутності педагогіки креативності і холістичної педагогіки, а також оброблення анкет і аналіз результатів дослідження. Ідеї співавтора у роботі не використовувалися.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження були оприлюднені на науково-практичних конференціях:

міжнародного рівня: «Підготовка вчителів: стратегії, концепції, ідеї. Учитель – професія чи покликання?» (Плоцьк (Польща), 2007), «Інтердисциплінарність у глоттодидактиці: мова, література, культура» (Плоцьк (Польща), 2007), «Ян Амос Коменський – вчитель Європи» (Лешно

(Польща), 2010), «Держава, безлад і порядок: порівняльна перспектива» (Познань (Польща), 2011), «Освіта – підприємництво – якість» (Устронь (Польща), 2008), «Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу» (Умань, 2013), «Урбаністична освіта» (Берлін (Німеччина), 2010), «Освіта в добу постмодернізму» (Ченстохова (Польща), 2012), «Розвиток науки, суспільства й економіки в час кризи» (Хшанов (Польща), 2009), «Розвиток вітчизняного та зарубіжного дитячого руху: історія та сучасність» (Умань, 2012), «Альтернативна освіта: дилеми теорії і практики» (Лодзь (Польща), 2009), «Сучасні дослідження в галузі спеціальної та інтеграційної педагогіки» (Варшава, 2009), «Українська педагогіка 1920-х років – сучасні оцінки та виміри» (Умань, 2012), «Україна – Польща – Європа: курс інтеграції освітніх систем» (Варшава, 2009), «Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2013), «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Ідеї модернізації освіти» (Ташкент (Узбекистан), 2010), «EDUTOUR» (Бансько (Болгарія), 2010), «Її історія – її простір – її Балкани. Міждисциплінарний дослідний проект жіночої ідентичності на Балканах» (Познань (Польща), Бансько (Болгарія), 2011), «Дидактика Яна-Амоса Коменського: від минулого до сьогодення» (Умань, 2013), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва» (Маріуполь, 2011), «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» (Черкаси, 2012), «Вища освіта України в контексті інтеграції до світового освітнього простору» (Київ, 2012), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Ялта – Форос, 2012), «Креативність та інновації в освітніх дослідженнях» (Стамбул (Туреччина), 2013), «Мистецтво, здоров'я, праця» (Гнезно (Польща), 2009), «Освіта і ринок праці» (Плоцьк (Польща), 2013), «Підготовка педагогів: стратегії, концепції, ідеї» (Плоцьк (Польща), 2011), «Історія. Суспільство. Освіта» (Ченстохова (Польща), 2013).

всеукраїнського рівня: «Порівняльна педагогіка: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2008, 2009), «Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Суми, 2010), «Педагогічна компаративістика» (Київ, 2010, 2011, 2012, 2013), «Василь Сухомлинський і школа XXI століття: традиція й інноваційність» (Умань, 2012), «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовий та технологічний аспекти» (Суми, 2011).

Результати дослідження презентовано на звітній науково–практичній конференції за результатами наукових досліджень співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів і наукових кореспондентів Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2012).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 40 наукових і науково-методичних одноосібних працях, з яких 1 одноосібна монографія (17,9 др. арк.), 30 одноосібних статей у фахових виданнях (із них 13 – закордонні публікації:

Польща, Росія, Узбекистан), 7 публікацій у збірниках матеріалів конференцій, 2 публікації в інших виданнях, 1 методичні матеріали у співавторстві.

Кандидатську дисертацію на тему **«Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх і альтернативних закладах середньої освіти в США»** (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) захищено у 2005 р.; її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 527 сторінок, у тому числі основного тексту – 370 сторінок. У списку використаних джерел – 1180 найменування на 88 сторінках (з них 1019 – іноземними мовами). Робота містить 30 таблиць, 22 рисунки, 12 додатків (на 68 сторінках).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методологічні й теоретичні засади, методи дослідження, джерельну базу, сформульовано концепцію роботи, розкрито наукову новизну й практичне значення отриманих результатів, відображено дані про апробацію результатів дослідження, публікації та структуру дисертації.

У першому розділі – **«Методологічні проблеми педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС»** – проаналізовано стан дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, обґрунтовано концептуальні засади порівняльно-педагогічного дослідження, а також розроблено його поняттєво-термінологічний апарат.

У результаті аналізу наукових джерел із проблеми доведено, що, попри наявність кількох праць і захищених кандидатських дисертацій, в українській педагогічній думці практично відсутні системні дослідження альтернативної освіти. Аналіз зарубіжних досліджень виявив, що праці науковців усіх континентів присвячені теоретичним засадам альтернативної освіти, окремим альтернативним школам; окремим альтернативним освітнім моделям та критиці ефективності функціонування альтернативних шкіл.

Для обґрунтування теоретичних засад альтернативної педагогіки зроблено огляд праць з антипедагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс), критичної педагогіки (Г. Жиру, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре), гештальтпедагогіки (С. Гінгер, А. Маслоу, К. Роджерс), емансипаційної педагогіки (П. Бурдье, А. Маслоу, Ж. К. Пассрон, К. Роджерс, П. Фрейре), холістичної педагогіки (А. Лемков, А. Маслоу, Дж. Міллер, Р. Міллер, К. Роджерс, А. Шишко-Богуш), трансгресивної педагогіки (Я. Козелецький, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, П. Фрейре).

Зазначено, що підтримці оригінального етосу альтернативної педагогічної системи служать асоціації її прихильників, які, крім виконання контролюючої функції, працюють над створенням інформаційних ресурсів, публікуванням періодичних видань і мають видавництва, орієнтовані на

друк наукових і навчально-методичних матеріалів за авторською педагогічною моделлю. Внаслідок аналізу наукових джерел зроблено висновок про те, що системні порівняльні дослідження альтернативної освіти були проведені на матеріалі Азійсько-Тихоокеанського регіону (Й. Нагата), Північноамериканського континенту (В. Айкін, Р. Міллер, Дж. Міллер), однак нами не було виявлено комплексного дослідження, присвяченого альтернативній освіті дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу. Це визначило необхідність розроблення авторської моделі дослідження.

Вона передбачає науковий пошук на епістемологічному, філософсько-концептуальному, практико-аналітичному, якісно-аналітичному та прогностичному рівнях. Епістемологічний рівень моделі передбачає аналіз літератури з проблеми дослідження і визначення поняттєво-категорійного інструментарію. На філософсько-концептуальному рівні визначено філософські ідеї, які стали основою для освіти, систематизовано головні теоретичні положення альтернативної педагогіки; розроблено періодизацію розвитку альтернативної освіти. Узагальнення організаційних засад функціонування альтернативних шкіл; систематизація педагогічних форм, стратегій, методів, що застосовуються в альтернативних школах; аналіз законодавства країн ЄС щодо альтернативної освіти; визначення функцій альтернативної освіти здійснено на практико-аналітичному рівні. На якісно-аналітичному рівні систематизовано механізми дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС, визначено критерії вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл; проведено власне дослідження якості освітнього середовища альтернативних шкіл. Прогностичний рівень моделі передбачає необхідність визначення перспектив розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, прогнозування розвитку альтернативної освіти в Україні, розроблення рекомендацій щодо використання європейського досвіду альтернативної освіти в Україні).

Для визначення понятійно-термінологічного інструментарію дослідження шкільної альтернативної освіти проаналізовано поняття «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта» й «альтернативна школа». Запропоновано авторське визначення альтернативної педагогіки як науки про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості; альтернативної освіти – як процесу і результату засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвитку розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів за межами конвенціональної системи шкільництва, що забезпечується нетрадиційними формами, методами та видами контролю. З урахуванням логіки нашого дослідження альтернативну школу визначено як недержавний заклад початкової або середньої освіти, орієнтований на забезпечення внутрішньої свободи й самореалізації дитини в умовах нетрадиційної освітньої моделі, що передбачає неконвенціональні форми і методи навчально-

виховної діяльності.

Обґрунтовано використання в дисертаційній роботі термінів «альтернативний», «неконвенціональний», «нетрадиційний» як синонімічних на противагу термінам «конвенціональний», «традиційний» у значенні дескрипторам понять «педагогіка», «освіта», «школа», «форма», «метод», «зміст» тощо. Встановлено сутнісні, логічні зв'язки між поняттями, які використовуються в роботі (концептуальні засади альтернативної педагогіки, форми альтернативної освіти, стратегії альтернативної освіти, методи альтернативної освіти, домашнє навчання, альтернативні заклади середньої освіти (вільні школи, школи без стін, відкриті школи, магнітні школи, вальдорфські школи, школи Нілла, школи Монтесорі, кемпхільські школи, школи Френе, школи під егідою освітніх організацій)).

Так, під концептуальними засадами альтернативної педагогіки розуміємо головні принципи діяльності закладів альтернативної освіти, відмінні від принципів, усталених у конвенціональній освіті. Стратегії альтернативної освіти визначаємо як узгоджений комплексний план для керування заходами та видами діяльності, спрямованими на досягнення цілей та розв'язання завдань альтернативної освіти і реалізації ідей альтернативної педагогіки у школі.

Форми альтернативної освіти розуміємо як специфіку навчальної діяльності, у процесі якої вона реалізується. Виділяємо домашнє й інституціоналізоване навчання, яке, в свою чергу розмежовуємо на категорії залежно від закладу середньої альтернативної освіти. Вільні школи поділяємо на два типи – анархістські вільні школи і демократичні вільні школи. Анархістські вільні школи – це альтернативні навчальні заклади, у яких знання, вміння і навички передаються без ієрархії, без інституційного середовища формального навчання. Демократичні вільні школи (free democratic schools) – альтернативні заклади середньої освіти, діяльність яких спрямована на створення можливостей для реалізації дитячих ініціатив і творчих проєктів в умовах демократичного шкільного управління.

Школи без стін – це альтернативні навчальні заклади, ідея яких полягає у навчанні на засадах партнерства з міською радою (місто як класна кімната), університетами (університетська лабораторія як класна кімната), підприємствами (виробничі приміщення як класна кімната), екологічними товариствами (ліс як класна кімната) тощо. Відкрита школа – це альтернативний заклад середньої освіти, який забезпечує навчання без поділу на класи, коли велика група різновікових учнів працює під керівництвом кількох учителів. Магнітна школа (школа-магніт) – це державна школа, яка пропонує спеціалізований курикулум.

Вальдорфська школа – альтернативний заклад дошкільної, початкової або середньої освіти, який базується на освітній філософії, розробленій австрійським педагогом Р. Штайнером, що передбачає міждисциплінарний характер навчання з інтегруванням практичних, мистецьких та концептуальних елементів. В цих школах прагнуть створювати всі умови для того, щоб дитина

стала вільною, морально відповідальною, інтегрованою особистістю, виконала свою унікальну місію, наявність якої стверджує антропософія.

Школа Монтесорі – це альтернативний заклад дошкільної, початкової або середньої освіти, який базується на освітній філософії, розробленій італійським педагогом М. Монтесорі, що передбачає навчання у різновікових групах, вибір учнями видів діяльності з запропонованого їм спектра, створення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу, використання конструктивістського підходу до навчання, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи.

Кемпхільська школа – альтернативний заклад для дітей і дорослих зі спеціальними потребами, який базується на освітній філософії австрійського педагога і педіатра К. Кеніга, що має на меті забезпечення багатого освітніми можливостями й водночас гнучкого холистичного середовища, яке відповідає індивідуальним потребам дітей.

Школа Френе – альтернативний заклад середньої освіти, який функціонує за освітньою моделлю, розробленою французьким педагогом С. Френе і базується на використанні шкільної друкарні, вільних текстів, навчальної картотеки, міжшкільного листування, шкільного журналу за наявності шкільного самоврядування і відсутності оцінювання як засобів демократизації навчального процесу.

Школи під егідою освітніх організацій (так званих *umbrella organizations*) – це альтернативні заклади середньої освіти, створені інституціями, які визначають їхню ідентичність і координують діяльність, забезпечують необхідними ресурсами. Такі недержавні школи функціонують майже в усіх країнах Європейського Союзу. Вони можуть бути релігійними або світськими, залежно від організації-засновника.

У другому розділі – «**Теоретичні засади шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС**» – проаналізовано теоретичні засади шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС, з'ясовано філософські витоки альтернативної освіти від часів Античності до сьогодення, охарактеризовано концептуальні засади альтернативної педагогіки як теоретичного підґрунтя шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС, здійснено систематизацію соціально-економічних, суспільно-політичних та культурно-освітніх чинників трансформації шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС та виокремлено етапи розвитку альтернативної освіти в країнах ЄС.

Аналіз філософських витоків шкільної альтернативної освіти на головних етапах європейського культурного розвитку здійснено в органічному зв'язку з культурним поступом європейської спільноти. Визначено, що в період Античності був утворений культурний пласт, який став джерелом формування світоглядних позицій діячів альтернативної освіти. У той час наріжними філософськими питаннями були сутність і призначення людини, її природа, свобода, місце в суспільстві; почалося формулювання гуманістичного ідеалу вільної, інтелектуально,

духовно і фізично розвиненої особистості, здатної до критичного мислення; зародилася базова гуманістична традиція альтернативної освіти.

В епоху Середньовіччя європейська гуманістична традиція була істотно доповнена змістовно й ідеологічно, а ідеї, в першу чергу, Ф. Аквінського, справили значний вплив на формування світоглядних позицій діячів, які сповідували альтернативну педагогіку.

В епоху Відродження значний внесок у розвиток теорії та практики альтернативної освіти зробили Р. Ашам (Англія), М. де Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле (Франція). Основними дидактичними принципами, взятими за основу альтернативної педагогіки, стали: добровільна і свідомо освіта, зв'язок навчання з природою, наочність, самоосвіта, трудове виховання. У шкільній практиці того періоду вперше почали використовувати виховні можливості дитячого самоуправління, стимулювати живий інтерес учнів до знань через створення такої атмосфери навчання, яка б перетворювала його в радісний пізнавальний процес. Ці ідеї були підхоплені Ж. Ж. Руссо в педагогічній системі виховання в природі.

У період Нового часу у зв'язку зі всебічним культивуванням ідеї свободи прихильники ідеології лібералізму здійснили значні соціально-культурні зміни, що надали додаткової динаміки розвиткові альтернативної педагогіки. Як наслідок, посилено розроблялася проблематика людини як природної й культурної істоти, формувався ідеал автономної, розумної, ініціативної особистості, здатної самостійно реалізовувати потенціал внутрішньої свободи і будувати своє життя (В. Ратке, Я. А. Коменський).

Епоха Просвітництва додала до підґрунтя альтернативної педагогіки ідеї природного, вільного виховання, культуровідповідності освіти, збагатила її вченням антропософії, філософії життя тощо. Фактично відбулося остаточне формування педагогіки як самостійної галузі знань, були сформовані й науково обґрунтовані основоположні принципи альтернативної педагогіки і зроблені перші спроби реалізувати їх на практиці.

В індустріальний період соціально-культурна ситуація в європейських країнах спричинила розширення і поглиблення наукового уявлення про людину, усвідомлення суспільством значення інтелектуальної освіти. Промислова революція внесла в усі сфери суспільного життя антигуманні тенденції. І це спонукало філософів, педагогів утверджувати альтернативні погляди на освіту. В індустріальний період яскраво простежувалися спроби надати філософським положенням прикладний характер, впровадивши в певні педагогічні системи.

У постіндустріальний період альтернативу почали сприймати як відносне поняття, наділене багатоаспектними плюралістичними характеристиками. Пропонувалися гнучкі параметри тлумачення альтернативної освіти: автономний характер, відносно незалежний від ринку й уряду, здатність інакше інтерпретувати загальноприйняті освітні норми і точки зору; інноваційність, яка дає змогу критично оцінювати конвенціональну освіту (як державну, так і приватну) і служити

імпульсом до змін; взаємодоповнюваність із конвенціональною освітою, що допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль; розмаїття як ознака і перевага полікультурного суспільства.

Для визначення головних теоретичних положень альтернативної педагогіки як теоретичного джерела виникнення і розвитку шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС охарактеризовано такі її різновиди: антипедагогіка, критична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансгресивна педагогіка, а також їх роль у творенні та поширенні педагогічних альтернатив. Виокремлено десять головних теоретичних положень альтернативної педагогіки, на яких ґрунтується альтернативна освіта: 1) відмова від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини; 2) визнання права дитини на самоствердження, вільний вибір освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини; 3) активна участь учнів у процесі творення знань, діалогічний підхід до навчання і виховання; 4) урахування власного досвіду учнів; 5) застосування холістичного підходу, згідно з яким людина є єдністю тілесного, духовного й психічного і нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем; 6) прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня; 7) орієнтування на виховання креативної особистості, здатної до навчання в мінливих ситуаціях; 8) поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань; 9) етика як центральний орієнтир для освіти; 10) створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж. Обґрунтовано альтернативні ролі учителя, який має бути трансформаційним інтелектуалом, чуйним партнером-фасилітатором самореалізації дитини, а також організатором діалогічного навчання.

Простежено генезу розвитку альтернативної освіти, починаючи з другої пол. XIX ст. Так, перший етап (творення альтернативної освіти) пов'язаний із виникненням альтернативної освіти як системного явища, що синхронізується з рухом, який у деяких країнах Західної Європи отримав назву «нове виховання», в Німеччині – «педагогіка реформ», у США – «прогресивізм» (О. Декролі (Бельгія), Р. Кузіне (Франція), А. Фер'єр (Швейцарія), Е. Кей (Швеція), Е. Г. Шаррельман (Німеччина), Г. Кершенштейнер (Німеччина), Дж. Дьюї (США) та ін.), і характеризується відкриттям альтернативних «нових шкіл» (Е. Демолен у де-Рош (Франція), С. Редді (Англія), Г. Літц, П. Гехеб і К. Ган (Німеччина), С. Френе (Франція), М. Монтесорі (Італія), Р. Штайнер (Австрія), А. Нілл (Шотландія)) для реалізації принципу свободи у навчанні і вихованні. Для другого етапу (спаду активності альтернативних освітніх ініціатив) характерна гомогенізація загальної освіти, спричинена суспільно-політичною ситуацією в Європі, що була викликана воєнним часом і післявоєнною міждержавною конкуренцією. На третьому етапі (відродження альтернативних ідей в освіті) відбулося повернення цінностей «нової школи» початку XX століття і їх використання у «вільній школі». Загальне незадоволення традиційною школою привело до

зміни акцентів в освітніх альтернативах, зокрема набуло популярності й поширення домашнє навчання. Четвертий етап (активізації впровадження освітніх альтернатив) позначений різким зростанням кількості альтернативних шкіл (базованих як на відомих авторських моделях, так і новостворених), причому ця динаміка може бути простежена як у країнах-традиційних членах ЄС, так і в тих, що приєдналися до європейської спільноти згодом.

Доведено, що альтернативи виконують регулятивну функцію щодо розвитку освіти в цілому: визначають напрями реформування і впровадження інновацій, проявляють слабкі місця і служать полігоном перевірки ідей педагогічної прогностики.

У третьому розділі – **«Структурно-змістові характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС»** – розглянуто різновиди й типи альтернативних навчальних закладів у системах національної освіти країн ЄС. Подальші кроки стосувалися відбору тих шкільних мереж, функціонування яких найбільш повно відповідає концептуальним засадам альтернативної освіти. Для уникнення суб'єктивності і для можливості охоплення великого обсягу інформації у дослідженні було використано формалізований метод – контент-аналіз, сутність якого полягає в підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці, котрі цікавлять дослідника.

Для визначення альтернативних педагогічних систем, на основі яких простежено реалізацію десятиох головних теоретичних положень альтернативної педагогіки у функціонуванні альтернативних шкіл у країнах ЄС, було дібрано ключові слова (емансипація, свобода, вільний, демократія, діалог, досвід, практика, холістичний, множинний інтелект, креативний, мінливий, міжпредметний, етика, трансгресія). Внаслідок аналізу частотності використання цих ключових слів у описі філософії діяльності 250 альтернативних шкіл у країнах ЄС було виявлено, що для дослідника альтернативної освіти значний інтерес можуть становити вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи «Садбері Велей» і школа А. Нілла («Самерхіл»).

З урахуванням критеріїв, за якими можна визначити окремі пари або групи навчальних закладів, один з елементів яких є загально визнаним, традиційним, а інший – альтернативним, аналізовані школи є, як правило: приватними (за джерелом фінансування), світськими або релігійними (за ставленням до релігії), холістичними (за організацією навчальної діяльності), діалогічними (за характером навчального процесу), авторськими (за наявністю авторської концепції).

Розкрито особливості педагогічних концепцій їхніх засновників (Марії Монтесорі, Рудольфа Штайнера, Александра Нілла, Селестена Френе, Карла Кеніга, Даніеля Грінберга), історію створення і розвитку цих альтернативних шкіл, їхні характерні ознаки, а також сучасний стан поширення у країнах Європейського Союзу. Найбільше альтернативних шкіл функціонує у

Німеччині (249), Нідерландах (104), Бельгії (73), Великобританії (43), Франції (40), Фінляндії (26), Чехії (22), Швеції (50), Австрії (21), Данії (17). Крім того, функціонує і низка закладів дошкільної освіти, проте вони не були предметом нашого аналізу.

Унаслідок дослідження специфіки функціонування середніх закладів альтернативної освіти визначено стратегії реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі, під якими розуміємо узгоджений комплексний план для керування заходами та видами діяльності, спрямованими на досягнення певних цілей, та розв'язання завдань альтернативної освіти. Виявлено, що у різних поєднаннях специфіку діяльності альтернативних шкіл визначають стратегії бріколажу, візуалізації, множинності інтелекту і трансдисциплінарності.

Стратегія бріколажу спрямовує освітню діяльність на відхилення, альтернативу, за якої обмеженими засобами можна виконати необмежену кількість завдань. Ідеться про відмову від тяжіння до центру на користь децентралізації, що створює умови для креативної раціональної праці. Бріколер, яким у нашому дослідженні є вихованець, працює, не керуючись правилами, і формулює правила на основі того, що уже зроблено. В іншому значенні бріколер – це людина, яка вміє виконувати різноманітні завдання, але не співвідносить їх із наявним матеріалом та інструментом, що необхідні для реалізації проекту. Зроблено висновок про те, що бріколаж, який є неможливим у традиційній формальній освіті, є типовим явищем у полі альтернативної освіти.

Стратегія візуалізації скеровує навчання і виховання на використання візуалізованого уявлення про предмет, речовину, абстрактне поняття або явище, яке є продуктом свідомості і підкреслює важливість образів у дитячій уяві або зображень навколишнього світу, що знаходять свої вияви у фотографіях, фільмах, малюнках, графічних символах, ідеографічній мові тощо.

Стратегія множинності інтелекту базується на теорії Г. Гарднера і визначає характер навчально-виховної діяльності більшості альтернативних шкіл з урахуванням вісьмох первинних видів інтелекту: лінгвістичного, логічно-математичного, музичного, тілесно-кінестетичного, просторового, натуралістичного, інтерперсонального й інтраперсонального. Йдеться про надання вихованцям можливості розвинути оптимальні здібності в кожному зі складників множинного інтелекту.

Навчальні програми для закладів середньої освіти укладено на засадах мультидисциплінарності, інтердисциплінарності і трансдисциплінарності на протиположності до дисциплінарного підходу, який упродовж століть побутує у традиційній освіті і використовується з метою одержання нових знань у межах однієї дисципліни з використанням властивої їй наукової методології. Стратегія трансдисциплінарності визначає інтегрований підхід до навчально-виховної діяльності, який успішно реалізують у альтернативних школах, де, як правило, створено умови для поєднання індивідуального і групового навчання у комфортних для учня формах.

За даними щодо частотності використання педагогічних методів у навчальному процесі

альтернативних шкіл, отриманими внаслідок анкетування адміністрації і вчителів 75 альтернативних шкіл, виявлено, що найбільш активно вони застосовують у своїй роботі метод евристичних вправ, візуалізації досвіду, ескізу ідеї, навчальної драматизації, кінестетичних концептів (пантоміма, мануальне конструювання), тілесної експресії, мозкового штурму, проблемних логічних вправ, музичних концептів, гри, індивідуальних і групових проєктів.

Для визначення форм альтернативної освіти було досліджено організацію навчально-виховної діяльності альтернативних закладів середньої освіти різних типів. Спостереження за навчально-виховним процесом та анкетування вчителів у 14 альтернативних школах різних типів, зокрема у Польщі (1 вальдорфська школа і 2 школи Монтесорі), Німеччині (2 вальдорфські школи, 1 школа Монтесорі, 1 школа Френе), Фінляндії (1 вальдорфська школа і 1 школа Монтесорі, 1 школа Френе), Франції (1 вальдорфська школа і 1 школа Монтесорі, 2 школи Френе), дали змогу визначити форми реалізації концептуальних засад альтернативної педагогіки та описати специфіку їх застосування у школах різних типів. Серед них було визначено такі: шкільний театр, дискусія у великих і малих групах, науково-дослідний експеримент і демонстрація, самостійне навчання і дослідження, саморегульоване навчання, програмоване самонавчання, демократичне управління школою, уроки поза школою, навчання у різновікових групах, навчання однолітками, групові обговорення з мозковим штурмом, сеанси цілепокладання тощо.

Доведено необхідність дослідження функцій альтернативної освіти, під якими розуміємо зовнішній прояв її властивостей в рамках системи суспільних відносин. Таким чином можна найбільш повно розкрити об'єктивні універсальні взаємозв'язки альтернативної освіти з основними підсистемами соціуму. Доцільним є застосування багаторівневого підходу, що враховує специфіку виконання функцій альтернативної освіти на особистісному, інституційному, суспільно-громадському та міжнародному рівнях.

На основі цього підходу пояснено особливості виконання альтернативною освітою економічної, соціальної, політичної, культурної, освітньої функцій. Доведено, що економічна функція, яка виконується альтернативною освітою у процесі її впливу на технічний і економічний розвиток суспільства та задоволення економічних і освітніх потреб особистості, інституцій, місцевої громади, суспільства і міжнародної спільноти, втрачає своє ключове значення. Зважаючи на те, що головною ідеєю альтернативної освіти є вільний розвиток особистості, конкурентоспроможність на ринку праці певною мірою суперечить ідеї альтернативної освіти і є обмеженням свободи. Проте це не означає, що економічна функція альтернативної освіти нівелюється, просто має місце зміщення акцентів у бік персоналізації, а відтак йдеться про набуття учнями практичних знань, умінь і навичок та підготовку до подальшої кар'єри, які в неконвенціональних школах мають свою специфіку. Крім того, альтернативні школи виконують економічну функцію як суб'єкти господарської діяльності, оскільки, за нашим визначенням, це

школи недержавної форми власності.

Виконання альтернативною освітою соціальної функції полягає в тому, що школа допомагає учням розвиватися фізично, соціально і психічно і якнайповніше реалізувати власний творчий потенціал (індивідуальний рівень). Школа виступає як соціальна система, яка об'єднує різні рівні людських стосунків; якість соціального клімату і відносин у школі визначає якість життя і навчання учнів (інституційний рівень), школа є засобом задоволення соціальних потреб місцевої громади, підтримує соціальну інтеграцію, забезпечує мобільність учнів у межах існуючої класової структури, сприяє соціальній рівності людей з різним статусом і статком, розподіляє людей з певними компетенціями на виконання соціальних ролей, і, маючи лонгітюдний характер, сприяє соціальним змінам і розвитку на перспективу (рівні громади і суспільства).

У виконанні альтернативною освітою політичної функції у процесі безпосередньої чи, частіше, опосередкованої участі школи у політичному житті країни і світу головним є принцип «не навчати демократії», а «жити в демократії». Самоврядні моделі, які діють у більшості альтернативних шкіл, – це міні-суспільства, у яких кожен член усвідомлює і реалізує своє право висловлювати власні думки, критикувати, – і в такий спосіб відчутно впливати на життя спільноти.

У процесі виконання альтернативною освітою культурної функції на індивідуальному рівні школа допомагає учням розвинути креативність і естетичну обізнаність, ознайомитися з культурними нормами і цінностями суспільства. На інституційному рівні школа функціонує як агент системної трансмісії культурних цінностей наступним поколінням, культурної інтеграції і відновлення культурної традиції.

Зазначено, що під час виконання освітньої функції в альтернативній освіті більший акцент робиться на організацію пізнавального процесу вихованців і фасилітацію їхнього учіння. Зроблено висновок про домінування соціальної і культурної функцій в альтернативній освіті на відміну від економічної, політичної й освітньої функцій, які є провідними в конвенціональній освіті.

У четвертому розділі – **«Організаційно-педагогічні механізми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС»** – висвітлено проблеми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС шляхом аналізу нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС, вивчення механізмів контролю за дотриманням національних і загальноєвропейських освітніх стандартів та власного дослідження якості освітніх послуг закладів альтернативної шкільної освіти в країнах ЄС на основі критеріїв оцінки їхньої інноваційності та перформативності.

Для систематизації нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС проаналізовано документи транснаціонального, європейського та національного рівнів. Перш за все, було досліджено закони, конвенції й декларації світового

рівня, визнані Організацією Об'єднаних Націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, що повною мірою відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей (Конвенція про права дитини (1989) та ін.) Крім того, було піддано аналізу закони, доповіді й рекомендації на рівні Європейського Союзу, які дають змогу отримати уявлення про загальноєвропейську політику в галузі альтернативної освіти. Важливим для дослідження нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільних альтернативних закладів виявився аналіз конституцій країн-членів ЄС, які визначають державну освітню політику щодо альтернативної освіти в окремо взятих країнах, а також законодавчі документи цих країн щодо недержавного сектора в освіті, що регулюють практичні аспекти функціонування закладів альтернативної освіти, які здебільшого є недержавними.

Відповідно до проаналізованих законів і положень країни ЄС поділено на такі групи: 1) країни, які визнають можливість створення альтернативних шкіл релігійними установами, приватними особами, організаціями, спілками та урядовими структурами і підтримують ініціативи у формі альтернативних шкіл, домашнього навчання тощо (Нідерланди, Німеччина, Данія, Австрія, Бельгія, Великобританія, Естонія, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція, Польща); 2) країни, які законодавчо гарантують наявність різноманітних освітніх можливостей, але на практиці не надають альтернативним школам підтримки (Латвія, Ірландія, Іспанія, Італія); 3) країни, які використовують у межах традиційної освіти елементи альтернативних освітніх моделей, вважаючи їх експериментальними й інноваційними (Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина); 4) країни, які в альтернативних закладах середньої освіти вбачають специфічність, особливість і, як правило, неприйнятність для загальноосвітньої системи (Люксембург, Мальта, Словенія, Угорщина, Болгарія).

Систематизовано та зіставлено закони, що регламентують діяльність середніх закладів альтернативної освіти у країнах ЄС. Зроблено висновок про те, що у низці країн (Австрія, Греція, Данія, Естонія, Італія, Кіпр, Німеччина, Франція, Швеція) діють окремі закони, якими керуються при створенні, функціонуванні і закритті альтернативних шкіл. У цих нормативних документах окреслено загальні засади функціонування альтернативних шкіл, подано детальну інформацію щодо заснування, функціонування і закриття альтернативних закладів середньої освіти з описом процедури і переліком документів, визначено специфіку взаємостосунків державного і приватного секторів у освіті. Зазначено, що у низці країн (Бельгія, Болгарія, Великобританія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Чехія, Швеція) можливість створення і функціонування альтернативних шкіл визначається загальним освітнім законодавством.

У результаті аналізу нормативно-законодавчого і навчально-методичного забезпечення функціонування альтернативних шкіл виявлено умови дотримання національних та

загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС. Серед них: відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; відповідність національним цілям і освітнім стандартам; чітко визначена унікальність порівняно із загальноосвітніми школами; дотримання прав людини; дотримання акредитаційних та інспекційних вимог; відповідність вимогам до змісту навчання; можливість проходження державного тестування; відповідність навчально-методичного забезпечення; відповідність вимогам до персоналу; відповідність вимогам до приміщень і обладнання; наявність мінімально необхідної кількості учнів.

Зазначено, що акредитацію або інспектування альтернативних шкіл проводять у середньому кожні шість років. Інспекції стосуються як питань функціонування школи, так і питань освітніх послуг і змісту навчання. За специфікою проведення акредитації й інспектування країни Європейського Союзу розподілено на групи: 1) країни, у яких діє практика проведення акредитації й інспекції одними й тими ж установами (Естонія, Ірландія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Кіпр, Німеччина, Швеція); 2) країни, у яких акредитацію здійснюють відповідні міністерські підструктури, а інспекцію проводять незалежні експертні організації (Австрія, Бельгія, Великобританія, Латвія, Литва, Польща, Чехія); 3) країни, де акредитацію здійснюють представники локальної освітньої адміністрації, а інспекцію – спеціалізовані організації (Нідерланди, Франція). У Данії і Фінляндії акредитацію проводять державні агентства, а за відсутності спеціалізованих організацій для проведення інспектування подальший контроль набуває форми самооцінювання. Доведено, що найбільшою мірою самостійності користуються альтернативні школи в Австрії, Данії, Нідерландах, Франції і Швеції, тобто у країнах, які займають перші позиції за кількістю таких навчальних закладів і учнів, які в них навчаються.

Підкреслено необхідність використання цілісного підходу до визначення показників для оцінювання рівня якості закладів альтернативної освіти. Зазначено, що критерії, за якими воно здійснюється, поділяють на структурні або вхідні (стосуються ресурсних і організаційних показників навчальних закладів, до яких відносимо кількість учнів, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, зміст навчання, кількість учнів у класі тощо), процесуальні (належать до видів діяльності дітей, адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, форм і методів начальної діяльності тощо) та вихідні (спрямовані на розвиток дітей під час навчання в альтернативному навчальному закладі, їхній подальший шкільний, соціальний і економічний успіх, який може простежуватися й у дорослому віці).

Викладено результати дослідження автора, яке мало на меті порівняння якісних характеристик шкільного середовища закладів альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС (представлених Німеччиною і Францією) і країнах, які вступили до Європейського Союзу відносно недавно (представлені Польщею й Литвою) (за показниками Рейтингової шкали

Т. Хармса і Р. Кліфорда). Доведено, що особливу увагу в альтернативних школах надають умовам для релаксації й комфорту, заохоченню дітей до спілкування і співпраці, роботі з кубиками, водою, піском, драматизації, партнерству дітей і педагогічного персоналу, груповим видам діяльності. Це впливає з місії альтернативних шкіл, яка передбачає підтримку антиавторитарної ідеї, деінституціалізації, деформалізації навчального процесу, пов'язано з розташуванням шкіл біля водойми, у лісі, у парку або невеликому місті чи селі. Підкреслено, що конвенціональні школи у традиційних країнах Європейського Союзу надають учням більше свободи, ніж у країнах, які нещодавно приєдналися до ЄС. Наголошено на тому, що ідея інклюзивного навчання, яка є досить новою для Польщі й Литви, у Франції й Німеччині має добре розвинену інфраструктуру, спрямовану на розширення доступу до навчання неповносправним учням. Виявлено, що в конвенціональних школах забезпечено вищий рівень дисциплінованості, структурованості розкладу занять, складності навчального матеріалу з дисциплін математичного циклу.

Опитування 100 учнів семи відвіданих автором альтернативних шкіл і такої ж кількості учнів конвенціональних шкіл виявило, що більшість учнів альтернативних шкіл стверджують, що їхня школа відкрита до співпраці (75 %), забезпечує особистісну свободу (68 %), створює атмосферу довіри (64 %), демонструє повагу до вихованців (83 %), сповідує демократичні цінності (83 %). Учні конвенціональних шкіл продемонстрували набагато нижчий відсоток у визнанні цих характеристик: відкрита до співпраці (54 %), забезпечує особистісну свободу (36 %), створює атмосферу довіри (59 %), демонструє повагу до вихованців (76 %), сповідує демократичні цінності (77 %). Натомість більше респондентів, які представляли конвенціональні школи, визнали, що завжди або іноді їхня школа обмежує особистісну свободу (72 %), створює напругу (77 %), викликає почуття тривожності (73 %), у той час як вихованці альтернативних шкіл рідше звертали на увагу на ці обставини.

Наголошено, що, незважаючи на те, що дослідження шкільного середовища проведене з опертям лише на процесуальні критерії, подібні механізми оцінювання або самооцінювання можуть бути використані для самовдосконалення як альтернативних, так і загальноосвітніх шкіл. Підкреслено важливість дослідження різних типів шкіл із застосуванням структурних (вхідних) і вихідних критеріїв, які можуть лягти в основу подальшого аналізу.

Унаслідок проведеного дослідження визначено тенденції розвитку і трансформацій альтернативної освіти у країнах ЄС, які є різними для визначених груп країн: 1) загальну тенденцію тяжіння до балансу між традицією і альтернативою в освіті; 2) тенденцію тісного зближення конвенціональної й альтернативної освіти; 3) тенденцію інкорпорації альтернативної освіти в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами; 4) тенденцію максимального протиставлення альтернативної школи загальноосвітній; 5) тенденцію до ототожнення альтернативних освітніх

ініціатив із комерційними проектами. Розроблено рекомендації щодо впровадження європейського досвіду альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в Україні на законодавчому, науково-методичному, освітньо-адміністративному і шкільному рівнях.

ВИСНОВКИ

Системний підхід до дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в країнах Європейського Союзу дав підстави зробити такі висновки:

1. Філософські ідеї видатних мислителів західної цивілізації створили світоглядне й методологічне підґрунтя для становлення й розвитку альтернативної освіти як педагогічного явища європейського і світового значення. Передусім ідеться про втілення в альтернативній педагогіці філософських поглядів на людину як вільну, природну, духовну й культурну істоту, що заслуговує на власний неповторний шлях до відкриття істини.

Незважаючи на те, що про альтернативну освіту в сучасному її розумінні почали говорити лише тоді, коли шкільна освіта в більшості європейських держав стала загальною і масовою, в процесі дослідження доведено, що витокami своїми вона сягає Античності, Середньовіччя, епох Відродження й Просвітництва. У період Нового часу, в індустріальну й постіндустріальну епохи, були сформульовані головні теоретичні положення альтернативної педагогіки й базованої на них альтернативної шкільної освіти. Це привело до того, що альтернативні навчальні заклади дедалі більшою мірою відрізнялися інноваційністю аж до опозиційності щодо загальнопоширених і офіційно включених на державному рівні до систем шкільної освіти.

З'ясовано, що вже в період Античності (VIII ст. до н.е. – V ст. н.е.) філософи проголосили ідеалом вільну, інтелектуально, духовно й фізично розвинену особистість, здатну до критичного мислення. Виявлено, що серед тогочасних філософських ідей, завдяки яким зародилася базова гуманістична традиція альтернативної освіти, найважливішими є: самоцінність особистості і її право на вільний розвиток (Гіппій, Горгій, Протагор та ін.), гармонія відносин людини, яка прагне досягнення особистого щастя, із суспільством, яке будує демократичну і правову державу, через реалізацію «доброї природи» кожного індивіда (Сократ), щастя людини завдяки діяльності відповідно до власних інтересів і потреб (Епікур), свобода людини, яка полягає лише у її внутрішній духовній незалежності (стойки), реалізація потенціалу освіти через зміну держави на краще (Арістотель), загальне володіння природними здібностями для отримання повноцінної освіти (Квінтіліан).

У період Середньовіччя (V–XIV ст.) альтернативою схоластичному підходу в навчанні дітей було культивування в них звички до доброчесності, що розвиває свободу вибору і внутрішню свободу зрілої особистості (Ф. Аквінський), пропагування єдності Бога й природи, самопізнання як важливого складника освіти (Дж. С. Ерігуена).

Внесок у теоретичне підґрунтя альтернативної освіти філософів епохи Відродження (XIV–XVI ст.) розкрито через тогочасні ідеї про людину як тілесно-духовну єдність, для якої важливий як фізичний розвиток, так і розвиток природних здібностей з урахуванням вікових, психологічних і фізіологічних особливостей дітей (Р. Ашам, М. де Монтень, Л. Б. Альберті, Т. Мор, П. Монро, Верджеріо, Х. Л. Вівес).

Підґрунтям розвитку альтернативної педагогіки вже за Нового часу (XVII ст.) стало розроблення філософами й науковцями проблематики людини як природної й культурної істоти, утвердження ідеалу автономної, розумної, ініціативної особистості, здатної самостійно реалізовувати потенціал внутрішньої свободи і будувати своє життя. Відбулося остаточне формування педагогіки як самостійної галузі знань, були сформовані й науково обґрунтовані основоположні принципи альтернативної педагогіки, зроблені перші спроби реалізувати їх на практиці (В. Ратке, Я. А. Коменський).

В епоху Просвітництва (XVIII – поч. XIX ст.) теоретичне підґрунтя альтернативної освіти збагатилося завдяки таким філософським ідеям, як необхідність реалізації потенціалу внутрішньої свободи, рівності усіх людей від природи (Вольтер, Д. Дідро, Д. Локк, Ш. Монтеск'є), природного і вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо), культуровідповідності освіти (І. Кант), набуття досвіду, пов'язаного з розвитком тіла, душі та духу (І. Фіхте).

Доведено, що значного поширення теоретичні й практичні положення альтернативної освіти набули в європейському просторі, починаючи з індустріального періоду. Новий поворот європейського мислення наприкінці XIX ст., спричинений промисловим переворотом, позначився ухилом філософської думки в бік критичності, заперечення застарілих істин і пошуку нових ідеалів. Це яскраво проявилось в модерністських і постмодерністських філософських течіях. Виникали нові напрями і в педагогіці, що привнесло новизну, альтернативу, опозицію і навіть контрпозицію існуючим педагогічним практикам, зокрема йдеться про антипедагогіку, критичну, емансипаційну, холістичну і трансгресивну педагогіки. Педагогічна теорія й практика збагатилася ідеями про вільну художню творчість (В. Дільтей), створення вільної атмосфери, яка не обмежує процес самовираження унікального «Я» кожної особистості (Ж. П. Сартр), відповідність виховання внутрішньому світу дітей, гармонізацію свідомого й несвідомого (З. Фройд, К. Юнг), самоцінність плюралізму в освіті (Р. Ашер, К. А. Торес, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Деріда).

Альтернативна освіта, що спиралася на теоретичні напрацювання альтернативної педагогіки, розвивалася на засадах утвердження прав дитини на вільний вибір освітнього середовища, відмови від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації, виявлення критичної свідомості й урахування власного досвіду учня.

2. Альтернативна освіта як система, здатна до саморегулювання, що відбувається у процесі її взаємодії з конвенціональною освітою і державою, у процесі розвитку зазнає трансформацій, що

ведуть до взаємопереходів від традиції до альтернативи і навпаки. Відправною точкою до появи власне альтернативної освіти можна вважати момент постання її протилежності – масової загальноосвітньої школи. В результаті аналізу трансформацій альтернативної освіти обґрунтовано, що кожен етап розвитку альтернативної освіти був або протидією новому витку уніфікації в шкільній освіті (запровадженню загального навчання, конвеєрній підготовці кваліфікованих кадрів для промисловості, глобалізаційним процесам в освіті тощо), або ж відповіддю на послаблення централізації систем освіти (послаблення ролі СРСР у 90-х роках ХХ століття).

У зародженні і розвитку альтернативної освіти окреслено чотири етапи, поділ на які обґрунтований соціально-економічним, суспільно-політичним і культурно-освітнім контекстом інтенсивності її поширення: I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки ХІХ ст. – 30-ті роки ХХ ст.); II етап – спаду альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки ХХ ст.); III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки ХХ ст.); IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки ХХ ст. і дотепер).

Зроблено висновок про те, що альтернативи виконують регулятивну функцію щодо розвитку освіти в цілому через окреслення напрямів реформування і впровадження інновацій, виявлення слабких місць освітньої системи, надання можливості перевірки ідей педагогічної прогностики у полі альтернативної освіти.

3. Контент-аналіз офіційних сайтів 250 альтернативних шкіл різних типів (авторських шкіл, шкіл-магнітів, шкіл без стін, шкіл під егідою освітніх, релігійних і громадських організацій) дав підстави стверджувати, що найбільшою мірою відповідають концептуальним засадам альтернативної педагогіки вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи «Садбері Вaley» і школа А. Нілла («Самерхіл»). Систематизація даних унаслідок компаративного аналізу забезпечила можливість окреслити специфіку освітньо-виховної системи кожної з цих груп шкіл.

Зроблено висновок про те, що порівняно з іншими альтернативними закладами освіти, найбільшого поширення у сучасних країнах Європейського Союзу набули вальдорфські школи. Визначено, що для цих закладів середньої освіти характерні заняття евристичною, епохальними уроками, навчання іноземним мовам з першого року навчання в школі, навчальні плани з урахуванням психолого-гігієнічних засад, єдність класу незалежно від індивідуальної успішності учнів, відсутність оцінювання і тестів, ведення щоденника розвитку учня.

Друге місце за поширенням у країнах Європейського Союзу посідають школи Френе, для яких характерним є навчально-виховний процес із використанням шкільної друкарні, вільних текстів, навчальної картотеки, учнівського самоврядування та демократичного керівництва школою, організація шкільного кооперативу, міжшкільного листування, шкільного журналу, а також відсутності оцінювання. Простежено модифікацію авторської системи С. Френе з

урахуванням сучасних здобутків науково-технічного прогресу.

З'ясовано, що для шкіл Монтесорі, які знаходяться на третьому місці за поширенням у країнах Європейського Союзу, характерні такі педагогічні підходи до роботи з дітьми: навчання у різновікових групах, створення умов для вибору учнями видів діяльності, забезпечення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу, конструктивістський підхід до навчання. Визначено, що педагогічна системи М. Монтесорі найчастіше і найбільш ефективно застосовується в початковій шкільній освіті.

Виявлено, що кемпхільські школи, зорієнтовані найбільшою мірою на виховання дітей з обмеженими можливостями, пропагують терапевтичний спосіб життя, співпрацю з батьками і професіоналами. У цих школах прагнуть розкрити потенціал кожної дитини, визнають її неповторність, дбають про задоволення духовних і фізичних потреб дітей, створення гармонійного навчально-виховного середовища, підготовку до навчання впродовж життя. Наявність розгалуженої системи таких шкіл і шкільних общин доводить підвищену увагу європейської педагогічної громадськості до повноцінного включення у суспільне життя дітей з особливими потребами.

Розкрито специфіку навчально-виховної діяльності у школах «Самерхіл» і «Садбері Валеї», які пропонують навчання і виховання без усталених вимог і розкладу. Тут відсутні стандартизовані тести, практикується учіння в різновіковому колективі, самонавчання, укладання договорів з учителем щодо вивчення певного матеріалу на визначених учнями засадах, добровільні корпоративні об'єднання вихованців за інтересами, тісна співпраця з батьками, визнання за кожним вихованцем права на розвиток власної креативності, демократична форма управління школою, навчання майстерності засобами добровільного учнівства. Зазначено, що навчально-виховна система таких шкіл керується не тільки й не стільки поняттями успіху, конкурентоспроможності учнів, скільки їхньою свободою і можливостями самовираження.

Аналіз статистичних даних дав змогу ранжирувати школи за ступенем їхнього поширення у окремих країнах ЄС, а також простежити тенденції «живучості» авторських освітньо-виховних системи після смерті їх творців. Виявлено, що серед країн, у яких пропонують найбільшу кількість освітніх альтернатив, першість належить Німеччині, Нідерландам, Бельгії, Франції, Великобританії, Фінляндії, і це свідчить про те, що в названих країнах піклуються про надання дітям права вільного вибору освітнього середовища. Вивчення нормативно-законодавчої бази зазначених країн дає підстави зробити висновок про те, що тут альтернативні школи мають рівноправний статус із загальноосвітніми школами, або ж цілеспрямовано створюються організаційно-педагогічні механізми повноцінного включення альтернативних шкіл у систему загальної середньої освіти.

Для здійснення системного аналізу функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС

визначено стратегії, відповідно до яких добираються педагогічні методи, що часто відрізняються від тих, які використовуються в загальноосвітніх школах. З-поміж стратегій, які найчастіше обирають у європейських закладах альтернативної освіти визначаємо такі: бриколаж (виконання необмеженої кількості завдань обмеженою сукупністю методів); візуалізація (створення ментальних образів для кращого опанування навчального матеріалу); множинність інтелекту (урахування багаторівневості структур пізнавальної діяльності відповідно до восьми первинних видів інтелекту); трансдисциплінарність (поєднання, злиття навчальних дисциплін з метою формування в учнів цілісної картини світу).

За результатами анкетування адміністрації і вчителів альтернативних шкіл доведено, що, незважаючи на розмаїття альтернативних закладів середньої освіти, вони послуговуються схожими і водночас оригінальними педагогічними методами, зокрема такими, як: метод евристичних вправ, візуалізація досвіду, ескізу ідеї, навчальна драматизація, кінестетичні концепти (пантоміма, мануальне конструювання), тілесна експресія та ін. Це стосується і головних форм навчально-виховної діяльності, серед яких переважають дискусії у великих і малих групах, демократичне управління школою, уроки поза школою та самостійне навчання і дослідження.

У результаті прикладного дослідження освітнього середовища у неконвенціональних школах у країнах Європейського Союзу у зіставленні із загальноосвітніми школами виявлено, що в альтернативних навчальних закладах створені кращі умови для гри, релаксації, комфорту, творчості та заохочення дітей до комунікації. Натомість у традиційних школах навчально-методичне забезпечення є ґрунтовнішим і комплексним, активніше використовується ТБ, відео і комп'ютери.

За результатами проведеного анкетування виявлено, що більшість учнів альтернативних шкіл вважають, що їхні школи відкриті до співпраці, забезпечують особистісну свободу, створюють атмосферу довіри, демонструють повагу до вихованців, сповідують демократичні цінності, на відміну від учнів конвенціональних шкіл, які відзначили обмеження особистісної свободи, створення напруги та почуття тривожності у своїх навчальних закладах.

Обґрунтовано необхідність наявності обох типів навчальних закладів у освітньому просторі кожної країни – конвенціональних і не конвенціональних – для можливості вибору навчального середовища дітьми з різними інтелектуальними й соціальними потребами й стилями навчальної діяльності. Доведено, що специфіка діяльності альтернативної школи виявляється в її особливій місії і функціях.

4. У результаті дослідження організаційно-педагогічних механізмів моніторингу якості шкільної альтернативної освіти виявлено, що серед них існують загально-нормативні механізми, обґрунтовані у світових, загальноєвропейських та національних нормативних документах, що регулюють процедури відкриття, реєстрації, функціонування і закриття альтернативних шкіл;

специфічно-нормативні механізми, що визначають відповідність діяльності альтернативних шкіл національним цілям і освітнім стандартам, дотримання акредитаційних та інспекційних вимог, відповідність вимогам до змісту навчання, можливість проходження державного тестування; ресурсні, тобто такі механізми, які визначають можливості державного додаткового фінансування, дотримання вимог до приміщень, умеблювання, устаткування шкіл тощо; моральні механізми, що забезпечують дотримання прав людини, відсутність порушень та дискримінації, необхідний рівень кваліфікації педагогічного і технічного персоналу; здоров'язберігальні – механізми, що регулюють дотримання ергономічних вимог до матеріально-технічного і навчально-методичного забезпечення, а також відповідність шкільного середовища і навчально-виховного процесу санітарно-гігієнічним нормативам.

На основі порівняння даних міжнародних досліджень PISA і TIMMS виявлено, що учні у країнах, у яких забезпечено вільний вибір навчального середовища за рахунок наявності альтернативних шкіл (Бельгія, Нідерланди, Естонія, Швеція, Фінляндія), переважно демонструють вищий рівень навчальних досягнень. Країни, у яких альтернативні школи зовсім не поширені (Болгарія, Кіпр, Мальта), не беруть участі у міжнародних дослідженнях навчальних досягнень учнів або займають у них місця в кінці рейтингової таблиці.

Доведено, що існує опосередкований зв'язок між нормативно-законодавчим забезпеченням альтернативної освіти, ступенем державної підтримки і автономності альтернативних шкіл, їх поширенням і рівнем навчальних досягнень учнів. Зроблено висновок про те, що альтернативна освіта як саморегульовальна система під дією загальноєвропейських та національних контролюючих механізмів сприяє забезпеченню вільного вибору навчального й розвивального середовища дітей та молоді і визначає орієнтири підвищення якості загальної освіти.

5. Системне дослідження, проведене на епістемологічному, філософсько-концептуальному, практико-аналітичному, якісно-аналітичному рівнях, дало підстави для визначення перспектив розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС. Так, загальною для цих країн тенденцією є тяжіння до балансу між традицією й альтернативою в освіті. Тенденція тісного зближення конвенціональної й альтернативної освіти притаманна групі країн (Нідерланди, Франція, Німеччина й Австрія) де альтернативні заклади користуються підтримкою з боку держави і водночас активно контролюються державними інституціями. Тенденція інкорпорації альтернативної освіти в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами, характерна для країн, де на державному рівні надається підтримка і водночас автономія альтернативним школам з метою заохочення їх до розвитку (Данія, Фінляндія, Швеція та ін.). Тенденція максимального протиставлення альтернативної школи загальноосвітній виявлена в країнах, для яких характерна пасивна державна підтримка і терпимість до альтернативних шкіл (Великобританія, Іспанія, Ірландія та ін.).

Тенденція ототожнення альтернативних освітніх ініціатив із комерційними послугами характерна для країн, де має місце пасивна підтримка з боку державних структур і водночас активний державний контроль за функціонуванням альтернативних шкіл (Латвія, Польща, Словенія, Угорщина, Румунія, Італія, Україна та ін.).

6. Для надання рекомендацій щодо застосування в Україні конструктивного і прогресивного європейського досвіду альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку виявлено причини незначного поширення альтернативних шкіл в українській педагогічній практиці. Серед них названо: недосконале законодавство, що регулює функціонування альтернативних закладів середньої освіти (законодавчий рівень); недостатнє науково-методичне забезпечення, спричинене відсутністю перекладів праць теоретиків і практиків альтернативної освіти українською мовою (науково-методичний рівень); недостатня підтримка альтернативних освітніх ініціатив на державному, регіональному і локальному рівнях (освітньо-адміністративний рівень); низька активність інноваційної діяльності шкіл, спрямованої на пошук освітніх альтернатив (шкільний рівень).

Обґрунтовано рекомендації щодо використання досвіду країн Європейського Союзу у галузі альтернативної освіти в Україні на законодавчому рівні (необхідність урахування в законодавстві альтернативних шкіл як окремого типу закладів загальної середньої освіти, розроблення механізмів державного субсидування і підтримки альтернативних шкіл, забезпечення дії механізмів контролю і моніторингу діяльності цих шкіл); науково-методичному рівні (здійснення перекладів ключових праць з теорії і практики альтернативної освіти, поширення ідей альтернативної педагогіки через передплату провідними українськими науковими бібліотеками відповідних періодичних видань, пропагування навчально-методичних матеріалів, розроблених за авторськими моделями й системами, цілеспрямована підготовка педагогів, здатних бути розробниками альтернативних систем навчання); освітньо-адміністративному рівні (розроблення нормативних документів, які б регламентували діяльність альтернативних шкіл; проведення семінарів і тренінгів з урахуванням альтернативних педагогічних стратегій, форм і методів); шкільному рівні (розвивати партнерство українських загальноосвітніх закладів з альтернативними школами країн-членів Європейського Союзу; широко практикувати міжшкільне листування, обміни персоналом). Ці кроки відкриють додаткові можливості для формування системи альтернативної освіти в Україні.

Проведене дослідження не претендує на розв'язання всіх питань, пов'язаних із альтернативною освітою дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в більш глибокому дослідженні теоретичних надбань критичної, емансипаційної, холістичної, трансгресивної педагогіки, у вивченні стану альтернативної освіти в Україні, в обґрунтуванні шляхів використання альтернативних форм і

методів як у неформальній, так і формальній шкільній освіті, у розробленні проблеми підготовки майбутніх учителів до створення вільного креативного освітнього середовища у школі.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Заболотна О. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О. А. Заболотна. – Умань : ФОП Жовтий, 2013. – 371 с.
2. Заболотна О. ECTS – шлях в Європу ... через Америку? / Оксана Заболотна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – К. : Міленіум, 2006. – Випуск 16. – С. 181–187.
3. Заболотна О. А. Концепт «час» у порівняльно-педагогічних дослідженнях альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 157. – С. 60–64.
4. Заболотна О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 31–38.
5. Заболотна О. А. Інклюзія як освітня альтернатива: європейський досвід й ініціативи України / О. А. Заболотна // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. – I(13) том. – С. 192–201.
6. Заболотна О. А. Розвиток альтернативної освіти у постмодерний період: методологічний аспект / О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1. – С. 31–38.
7. Заболотна О. Філософські витоки шкільної альтернативної освіти: античність і середньовіччя / О. Заболотна // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LVIII. – Ч. II. – С. 99–105.
8. Заболотна О. А. Історико-культурний контекст розвитку шкільної альтернативної освіти / Оксана Заболотна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / Науковий журнал. / [Заг. ред. проф. Сбруєва А.А.]. – Суми: СумДПУ, 2010 – № 5. – С. 3–11.
9. Заболотна О.А. Структурно-змістові характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012 – № 3. – С. 66–73.
10. Заболотна О. Холістична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти / Оксана Заболотна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 41. – С. 224–231.

11. Заболотна О. А. Стратегії практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі: множинність інтелекту / Оксана Заболотна // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том III (36) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 354–362.
12. Заболотна О. А. Альтернативна педагогічна концепція Селестена Френе: між традицією й інноваційністю / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 1. – С. 49–56.
13. Заболотна О. А. Альтернативні школи Марії Монтесорі як джерело переосмислення освітньої традиції / О. А. Заболотна // Наукові записки. Серія: педагогічні науки / Ред. кол.: Задул В. В. (гол. ред.) та інші. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 122. – 452 с. – С.140–147.
14. Заболотна О. А. Трансдисциплінарність як стратегія практичної реалізації засад альтернативної освіти / Оксана Заболотна // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / [За заг. ред. проф. Є. І. Коваленка]. – Ніжин : НДУ ім. Гоголя, 2012. – № 6. – 244 с. – С. 35–39.
15. Заболотна О. А. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 2. – С. 138–146.
16. Заболотна О. А. Механізми моніторингу якості альтернативної освіти у країнах ЄС / О. А. Заболотна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка / [гол. ред.: В. С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012 – № 22. – 323 с. – С.145–152.
17. Заболотна О. А. Візуалізація як стратегія впровадження освітньої альтернативи / Оксана Заболотна // Збірник наукових праць : педагогічні науки. – Херсон, 2012. – Вип. LXII. – С. 101–106.
18. Заболотна О. А. Філософські витоки шкільної альтернативної освіти: наступність і зміна педагогічної думки / О. А. Заболотна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 61–70.
19. Zabolotna O. The Problem of Quality in Alternative Education / O. Zabolotna // Jakosc w nauczaniu i przedsiebiorczosci. – Chranow – Krakow: Wyzsza Szkola Przesiebiorczosci i Marketingu w Chranowie a Centrum Szkolenia a Organizacji Jakosci Politechniki Krakowskiej. – 2008. – S. 137–143.
20. Zabolotna O. Edukacja włączająca jako oświatowa alternatywa – Europejskie doświadczenie i inicjatywy Ukrainy / O. Zabolotna // Inkluzja i ekskluzja osób z niepełną sprawnością – Warszawa: Wydawnictwo Salezjanskie, 2009. – S. 33–45.
21. Zabolotna O. Ukrainian Alternative in Crisis Time: Public School vs Private School /

O. Zabolotna // Rozwoj nauki, społeczeństwa i gospodarki w dobie kryzysu: Aspekty psychospołeczne i ekonomiczne – Chranow – Kraków: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chranowie a Centrum Szkolenia i Organizacji Systemów Jakości Politechniki Krakowskiej. – 2009. – S. 145–153.

22. Zabolotna O. Alternative education from post-modernist perspective / O. Zabolotna // International Science Ukrainian Edition: Humanities and Medical Science. – USA : Lulu Press, 2010. – P. 35–38

23. Заболотная О.А. Тенденции и ориентиры украинского образования в контексте внедрения в мировое образовательное сообщество / О.А. Заболотная // Таълим мазмунини модернизациялаш: муаммолар, истикболлар, ечимлар. – Тошкент: Т.Н.Кори Ниёзий номидаги УзПФТИ, 2010. – С. 14–19.

24. Zabolotna O. Społeczne funkcje edukacji alternatywnej / O. Zabolotna // Zrórumeć innego. Współczesne problem komunikacji międzykulturowej. – Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza, 2010. – S. 129–139.

25. Заболотная О. А. Альтернативное образование: постмодернистский контекст / О. А. Заболотная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. - № 2. – С. 47–50.

26. Zabolotna O. Czas i miejsce w porównawczo-pedagogicznych badaniach edukacji alternatywnej / O. Zabolotna // Ukraina – Polska – Unia Europejska. Polityczny, Gospodarczy i Społeczno-Kulturalny Wymiar Współpracy. – Poznań, 2012. – С. 399–411.

27. Zabolotna O. Quality Related Issues in Alternative Education / O. Zabolotna // Aktywność edukacyjna – Aktywność w zawodzie. – Płock: 2012. – S. 161–171.

28. Zabolotna O. The concept of author's schools : new approach to the existing alternative / O. Zabolotna // Pedagogika. Tom 8: Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee «Język – komunikacja – etyczność – twórczość». – Płock, 2009. – S. 327–335.

29. Zabolotna O. Холизм в альтернативном школьном образовании / O. Zabolotna // Pedagogika XXI. – Częstochowa : Wydawnictwo im. Stanisława Podobinkiego. Akademia im. Jana Długosza. – 2012. – S. 560. – S.147–155

30. Zabolotna O. Prywatne szkoły jako alternatywa w edukacji i gospodarce / O. Zabolotna // Edukacja a rynek pracy. – Płock : Agencja Reklamowa TOP, 2012. – S. 54–63

Опубліковані праці апробаційного характеру:

31. Заболотна О. А. Альтернативна освіта як предмет порівняльних досліджень: методологічні проблеми / О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічний калейдоскоп. – Умань : РВЦ «Алмі», 2009. – С. 7–9.

32. Заболотна О. А. Бріколаж як стратегія альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість: матеріали

міжнародної науково-практичної конференції. – Умань : РВЦ «Софія», 2012. – С. 169–172.

33. Заболотна О. А. Децентралізація освітніх систем як передумова виникнення альтернативних закладів середньої освіти. / О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії – 10 / За заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун. – К.: Інформаційні системи, 2010. – С.27–29.

34. Заболотна О. А. Соціально-політичні чинники трансформації шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / О. А. Заболотна // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі : тенденції і прогнози: матеріали міжнародної наукової конференції (26 – 27 травня 2011 р.). – Частина І. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2011. – С. 25–27.

35. Заболотна О. А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / Оксана Заболотна // Десяті міжнародні ювілейні захаренкіські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» : Збірник матеріалів. 2 лютого 2012 року / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 104 с. – С. 29–30.

36. Заболотна О. Авторська школа як модель альтернативного навчання / Оксана Заболотна // Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й інноваційність : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Умань, 5–6 квітня 2012 р.) / гол. ред. Кузь В. Г. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 42–45.

37. Заболотна О. А. Критична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС / Оксана Заболотна // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2012. – С.153–154.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

38. Заболотна О. А. Різновиди альтернативних навчальних закладів та особливості їх функцій в Польщі / О. А. Заболотна // Українсько-польський науковий діалог в Умані: збірник наукових праць/ [За ред. І. І. Кривошеї]. – Умань – Гнезно – Ланьцут – Ченстохова: ПП Жовтий О.О., 2009. – С. 102–107.

39. Заболотна О. А. Василь Сухомлинський у дзеркалі альтернативної педагогіки / О. А. Заболотна // Вісник наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа ХХІ століття»: Вип. ІХ / [За ред. В. Г. Кузя]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – С. 50 – 55.

Методичні рекомендації

40. Заболотна О. А. Як у школі плекати креативність? : методичні рекомендації для студентів факультетів початкової освіти і вчителів початкових класів / О.А. Заболотна, О.П. Заболотна. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 50 с.

АНОТАЦІЯ

Заболотна О.А. Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу. — На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. – Тернопіль, 2014.

У дисертації на основі системного підходу обґрунтовано теоретичні засади розвитку альтернативної освіти, узагальнено практику діяльності альтернативних шкіл у країнах Європейського Союзу та визначено перспективи використання їхнього конструктивного досвіду в українській середній освіті.

У роботі обґрунтовано теоретичні засади шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС, простежено генезис альтернативної освіти у цих країнах, а також визначено сучасний стан розвитку альтернативної середньої освіти у Європі. Здійснено системний аналіз функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС, розкрито стратегії практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в закладах шкільної освіти, охарактеризовано форми і методи, які застосовуються в практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС. Систематизовано організаційно-педагогічні механізми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти, визначено тенденції розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, визначено причини незначного поширення освітніх альтернатив в Україні; надано рекомендації щодо застосування відповідного європейського досвіду в українському освітньому просторі.

Ключові слова: альтернативна педагогіка, альтернативна освіта у країнах Європейського Союзу, діти та молодь шкільного віку, альтернативна школа, форми, зміст, стратегії альтернативної освіти, моніторинг якості, тенденції розвитку.

АННОТАЦИЯ

Заболотная О.А. Альтернативное образование детей и молодежи школьного возраста в странах Европейского Союза. — На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Министерство образования и науки Украины, Тернополь, 2014.

В диссертации на основании системного подхода осуществлено теоретическое обоснование и новое решение научной проблемы организации, содержания, форм и методов альтернативного образования в странах-членах ЕС.

В работе обоснованы теоретические основы школьного альтернативного образования в странах ЕС, исследован генезис альтернативного образования, определено современное состояние развития альтернативного среднего образования в Европе. Осуществлен системный анализ функционирования альтернативных школ в странах ЕС, раскрыты стратегии практической реализации идей альтернативной педагогики в средних образовательных учреждениях, охарактеризованы формы и методы, используемые в практике функционирования альтернативных школ в странах. Систематизированы организационно-педагогические механизмы мониторинга качества школьного альтернативного образования, определены тенденции развития альтернативного образования в странах ЕС, а также причины незначительного распространения альтернативных школ в Украине. Разработаны рекомендации по использованию соответствующего европейского опыта в украинском образовательном пространстве.

Ключевые слова: альтернативная педагогика, альтернативное образование в странах Европейского Союза, альтернативная школа, формы, содержание, стратегии альтернативного образования, мониторинг качества, тенденции развития.

ANNOTATION

Zabolotna O.A. Alternative Education of School Age Children and Youth in the European Union Member States. – Manuscript.

Scientific thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy.–Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ternopil, 2014.

The thesis suggests theoretical grounds and new solutions to the organization, content, forms and methods of alternative education in the European Union member states.

Terminology of the alternative education comparative educational research has been defined. The author's definitions have been given for the following terms: alternative education, alternative school, alternative pedagogy etc. Philosophical grounds to alternative education have been analyzed. Conceptual theoretical basis to alternative pedagogy has been shown. Main theoretical positions supported by critical pedagogy, transgressive pedagogy, emancipation pedagogy, and holistic pedagogy have been taken into account in presenting alternative pedagogy and the basis to alternative education.

Periods of the alternative education developments have been characterized. Political, economical, educational reasons for its transformation have been shown against the historical background in Europe between late 19th – early 21st centuries. Structural and content characteristics of alternative education have been systematized. Modern alternative schools have been proved to be mainly private institutions with unique author's systems supporting holistic dialogue approach in active democratic creative learning. Waldorf schools, Montessori schools, Freinet schools, Camphill schools, Neille Schools, and Sudbury

Valley schools systems have been characterized.

Comparative educational analysis of the legislation regulating alternative education institutions in the EU member states has been made. Instruments of keeping up with national and European standards in the EU alternative school education have been described. Visualization, bricolage, transdisciplinarity, and multiple intelligence have been presented as the main strategies defining the character of alternative school functioning.

Alternative school teachers were given a questionnaire for finding out the most frequently used forms and methods. Forms of alternative education have been illustrated with examples from visited alternative schools; methods used at alternative schools have been described and classified. The list of alternative schools in the EU member states has been produced; their current state has been presented as a result of statistical analysis. Innovation potential of alternative schools in reforming education in Europe has been shown.

System research conducted at the epistemology, philosophy, practical and analytical levels helped to define the prospects of the alternative education development in the EU member states, and in Ukraine. Balance between conventional and alternative sectors in educational systems has been presented as the main prospect. EU member states have been classified as to the role of the state in regulating alternative schools functioning as well as their support and freedom.

The reasons for the low quantity of alternative schools in Ukraine have been presented as: imperfect legislation regulating alternative schools functioning (legislation level), weak methodology support caused by lack of translated works by alternative education researchers (methodology level), lack of organizational support from the state, regional and local governments (administrative level); most schools passive position in the desire for change, innovation, and educational alternatives (school level).

Recommendations as for using the experience of EU countries alternative schools have been suggested for the implementation in Ukrainian educational system. The recommendations have been given at the legislation, methodology, administrative, and school levels. If taken, the steps may contribute to raising the quality of school education in Ukraine.

Key Words: alternative pedagogy, alternative education in the European Union member states, alternative school, forms, content, methods, strategies of alternative education, quality monitoring, tendencies of development.

Підписано до друку 12.12.2013 р.
Формат 60x84/16.
Папір друк. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 0,9. Обл.-вид. арк. 0,9.
Наклад 100 прим. Зам. № 12/13/5-4

Віддруковано у видавничому центрі "Вектор"
46018, м. Тернопіль, вул. Львівська, 12,
Тел. 8 (0352) 40-08-12
8 (0352) 40-00-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013р.
ФО Осадца Ю.В.