Заболотна Оксана Адольфівна. Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу.- Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01, Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Т., 2014.- 526 с.

Mіністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

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

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

доктор педагогічних наук, професор

Лавриченко Н. М.

Умань 2014**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ВСТУП ………..……………………………………………………………... | | 4 |
| РОЗДІЛ 1. | МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО  ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ  ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС ……………………………………. | 24 |
| 1.1. | Стан дослідження проблеми шкільної альтернативної  освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці ……………… | 24 |
| 1.2. | Концептуальні засади порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС …. | 50 |
| 1.3. | Поняттєво-термінологічний інструментарій  порівняльно-педагогічного дослідження шкільної  альтернативної освіти у країнах ЄС ………………………… | 75 |
| Висновки до першого розділу ……………………………………………… | | 92 |
| РОЗДІЛ 2. | ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОЇ  АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС …………… | 96 |
| 2.1. | Філософське підґрунтя альтернативної освіти як  педагогічного явища …………………………………………. | 96 |
| 2.2. | Альтернативна педагогіка як теоретичне джерело  шкільної альтернативної освіти ……………………………... | 123 |
| 2.3. | Розвиток шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС …… | 144 |
| Висновки до другого розділу ………………………………………………. | | 168 |
| РОЗДІЛ 3. | СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ  СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ  ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ КРАЇН ЄС ……. | 174 |
| 3.1. | Різновиди й типи альтернативних навчальних  закладів у системах національної освіти країн ЄС ………… | 176 |
| 3.2. | Стратегії і методи практичної реалізації  ідей альтернативної педагогіки в школі ……………………. | 211 |
| 3.3. | Форми реалізації теоретичних положень  альтернативної педагогіки у практиці  функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС..…….. | 237 |
| 3.4. | Функції альтернативної освіти у країнах  Європейського Союзу ……………………………………….. | 262 |
| Висновки до третього розділу ……………………………………………... | | 276 |
| РОЗДІЛ 4. | ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ  МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ  АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС …………… | 281 |
| 4.1. | Нормативно-законодавче забезпечення функціонування  шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС ……………… | 281 |
| 4.2. | Дотримання національних та загальноєвропейських  освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної  освіти країн ЄС ……………………………………………….. | 297 |
| 4.3. | Оцінювання якості закладів альтернативної шкільної освіти у країнах ЄС…………………………………….. …… | 314 |
| 4.4. | Тенденції розвитку альтернативної освіти у сучасних  країнах ЄС ……………………………………………………. | 340 |
| Висновки до четвертого розділу …………………………………………… | | 354 |
| ВИСНОВКИ …..……………………………………………………………... | | 360 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ………………………………….. | | 372 |
| ДОДАТКИ …………………………………………………………………... | | 460 |

**ВСТУП**

**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.

Розширення і поглиблення історичних міжкультурних зв’язків з іншими європейськими країнами створює сприятливі умови для того, щоб кращий досвід альтернативних шкіл став надбанням української педагогіки та освіти.

Серед зарубіжних праць, у яких висвітлено теоретичні засади альтернативної освіти, важливе місце займають публікації дослідників Р. Ван ден Хівера (ПАР), Ф. Вудза і Г. Вудз (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 Валей» (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. Вєтровою було захищено кандидатську дисертацію на тему «Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ 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. Монтессорі» (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. Браіловська, 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.

Дослідження альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу важливе для української педагогічної думки через низку причин:

* альтернативна освіта має значний гуманістичний потенціал, накопичений у ході історико-культурного розвитку західної цивілізації, починаючи з періоду античності;
* альтернативна педагогіка проголошує людину найвищою цінністю суспільства, визнає її унікальну природу, поважає гідність, індивідуальні життєві цілі й інтереси кожної дитини, а також пропонує конкретні шляхи реалізації принципу свободи у вихованні, забезпечуючи сприятливі умови для самовизначення і самореалізації особистості в розвитку, сприяючи якнайповнішому виявленню творчої індивідуальності.
* у провідних країнах ЄС існує сформована система альтернативної освіти, інкорпорована в загальну освітню систему в такий спосіб, що стимулює підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами;
* європейський вибір України спонукає до подальшої демократизації освітньої галузі, що є неможливим без забезпечення вільного вибору навчального закладу на всіх освітніх щаблях;
* гуманізація освітньої галузі викликає нагальну потребу створення вільного освітнього середовища, притаманного європейським альтернативним школам, для виховання креативності, критичності, інтелектуальної гнучкості представників молодого покоління;
* вивчення досвіду організації альтернативної освіти в країнах-нових членах ЄС має потенціал щодо використання Україною досвіду держав, які наприкінці 80-х – на поч. 90-х рр. минулого століття вийшли з соціалістичного табору.

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 iменi 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 саморегулювальна 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; установлено 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 закономірностуй 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, посилання 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 уможливлює 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 ХІХ ст. – зумовлений масовізацією європейської освіти, що привело до створення освітніх альтернатив. *Верхня хронологічна межа* сягає сучасності, оскільки в країнах ЄС з початком ХХІ 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» (перейменований 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 (І етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки ХІХ ст. – 30-ті роки ХХ ст.); ІІ етап – спад активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки ХХ ст.); ІІІ етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки ХХ ст.); IV етап – активізація впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки ХХ 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 проектів 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. Лєгніца (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» (Лєшно (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» (Гнєзно (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 ХХІ 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 – 526 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).

**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 ході дослідження доведено, що витоками 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 (стоїки), реалізація потенціалу освіти через зміну держави на краще (Арістотель), загальне володіння природними здібностями для отримання повноцінної освіти (Квінтіліан).

У період Середньовіччя (V–XІV 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 (XІV–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 (XVIIІ – поч. ХІХ 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 ХІХ ст., спричинений промисловим переворотом, позначився ухилом філософської думки в бік критичності, заперечення застарілих істин і пошуку нових ідеалів. Це яскраво проявилося 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), самоцінность 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**:** І етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки ХІХ ст. – 30-ті роки ХХ ст.); ІІ етап – спаду альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки ХХ ст.); ІІІ 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 Валей» 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 евритмією, епохальні уроки, 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 кранах 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 Валей», 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: бріколаж (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 евритмічних вправ, візуалізація досвіду, ескізу ідеї, навчальна драматизації, 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 саморегулювальна 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.

**CПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аксенова Э. А. Педагогическая концепция «нового воспитания» С. Френе: опыт преобразования системы обучения и воспитания в начальной школе Франции / Э. Аксенова // Начальное образование. 2009. – № 3. – С. 48–50.
2. Белова Т. Г. Развитие исследовательской деятельности учащихся в Монтессори-образовании : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / Белова Татьяна Геннадьевна. – Оренбург, 2011. – 267 с.
3. Браиловская П. П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе (1896–1966) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Браиловская Полина Петровна. – К., 1991. – 189 с.
4. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Пассрон Жан-Клод ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
5. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон / Алла Василюк. – Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2004. – 154 с.
6. Василюк А.В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ - початок ХХІ ст.) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Василюк Алла Володимирівна. – Тернопіль., 2011. – 404 с.
7. Ватер Б. Нормальність – виняток – контрзнания; про історію одною модерною захоплення / Бено Ватер // Глобальні модерності / за редакції Майка Фезерстоуна, Скота Леша та Роланда Робертсона. – Київ : Ніка-Центр, 2008. – С. 251–270.
8. Вебер Э. Наука или искусство / Э. Вебер // Хрестоматия современных педагогических течений / под ред. Я. Мамонтова. – Киев : Госиздат Украины, 1924. – C. 121–166.
9. Вєтрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Вєтрова Ірина Миколаївна. – Київ, 2008. – 18 с.
10. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи в Древней Греции и Риме / Л. Винничук ; пер. с польск. – М. : Высшая школа, 1988. – 495 с.