

МЕТОДОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ АКТУАЛЬНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ХХІ СТОЛІТТЯ

Сбруєва А. А.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими глобальними трансформаціями, пов'язаними з процесами глобалізації, цифровізації, міжкультурної взаємодії, екологічного переходу та динамічних змін освітньої політики. Зазначені процеси істотно впливають не лише на функціонування освітніх систем, а й на логіку їх наукового осмислення, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження. Ускладнення сучасної освітньої реальності, множинність соціокультурних контекстів, стрімке оновлення інформаційного середовища та зростання ролі цифрових технологій і штучного інтелекту актуалізують проблему трансформації методології порівняльної педагогіки відповідно до нових умов розвитку науки й освіти.

У сучасному міжнародному науковому дискурсі дедалі більшого значення набувають проблеми контекстуалізації дослідження, методологічної рефлексії, міждисциплінарної інтеграції, цифрової дослідницької культури та академічної відповідальності дослідника. Це зумовлює поступовий перехід від переважно нормативно-алгоритмізованого розуміння методології до її осмислення як системи обґрунтованого дослідницького вибору, що враховує специфіку предмета дослідження, соціокультурного контексту, особливості джерельної бази та сучасні технологічні можливості наукового пошуку.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у процесі підготовки здобувачів ступеня PhD, оскільки сучасний дослідник має бути здатним не лише відтворювати існуючі методологічні схеми, а й здійснювати рефлексивний вибір теоретичних підходів, методів, дослідницьких стратегій, цифрових інструментів та способів інтерпретації результатів дослідження. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування культури методологічного вибору як інтегральної характеристики методологічної компетентності здобувача ступеня PhD.

Проблеми розвитку методології порівняльно-педагогічного дослідження, міждисциплінарності та цифровізації наукового пошуку висвітлюються у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі

порівняльної педагогіки (О. Локшина, О. Заболотна, М. Бойчпнко, А. Сбруєва, М. Bray & М. Mason, R. Cowen A.M. Kazamias, D. Deardorff, D. Milošević, J. Maksimović, D. Phillips, M. Schweisfurth, G. Steiner-Khamsi, K. Watson, M. Crossley та ін.), методології педагогічної науки (С. Гончаренко, О. Семеног, С. Сисоєва, Є. Хриков, L. Cohen, K. Morrison, J.C. Greene, R. B. Johnson, L. Christensen та ін.), філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, A.F. Repko, R. Szostak та ін.) та цифрової педагогіки (В. Биков, М. Лещенко, О. Спірін, О. Семеніхіна, А. Omrane, F.Ouyang, P.Jiao, M.Savin-Baden, G.Tombs та ін.).

Вагомими для розгляду теми нашого дослідження є і аналітичні доповіді та звіти міжнародних організацій, передусім ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС, ЄАУ, в яких схарактеризовано сутність сучасних глобальних викликів розвитку освіти та сформульовано судження експертів щодо шляхів їх подолання.

Попри суттєві теоретичні наробки науковців проблема осмислення методологічної трансформації порівняльної педагогіки в умовах актуальних глобальних викликів. XXI століття ще не стала предметом цілісного наукового аналізу.

Актуальність дослідження посилюється також необхідністю модернізації змісту методологічної підготовки аспірантів у контексті інтеграції української педагогічної науки у європейський та світовий освітньо-науковий простір.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей методологічної трансформації порівняльної педагогіки в умовах актуальних глобальних викликів XXI століття.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. У процесі аналізу глобальних викликів розвитку освіти та їх впливу на трансформацію методології порівняльної педагогіки застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та інтерпретації міжнародних і європейських документів у сфері розвитку освіти. Для характеристики теоретичного, методичного та технологічного вимірів методологічної трансформації використано методи концептуального аналізу, систематизації та методологічного моделювання.

1. Вплив глобальних викликів розвитку освіти на трансформацію методології порівняльно-педагогічного дослідження

Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах глибоких глобальних трансформацій, що охоплюють політичну, соціальну, економічну, технологічну, екологічну та культурну сфери суспільного життя. Зазначені процеси істотно впливають не лише на функціонування

національних освітніх систем, а й на розвиток методології педагогічної науки, зокрема порівняльної педагогіки. Ускладнення сучасної освітньої реальності, динамічність змін, цифровізація науки й освіти, зростання міжкультурної взаємодії та глобальної взаємозалежності освітніх систем актуалізують потребу переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження.

Одним із найбільш вагомих чинників трансформації сучасної освіти є *соціальна та військово-політична нестабільність*, пов'язана з воєнними конфліктами, економічними кризами, міграційними процесами та посиленням глобальної соціальної нерівності. Воєнні дії в Україні, масштабні міграційні процеси, гуманітарні кризи та зростання соціальної напруженості суттєво впливають на освітню політику, організацію освітнього процесу та доступ до якісної освіти. У доповіді UNESCO «Reimagining our futures together: A new social contract for education»¹ підкреслюється, що сучасний світ характеризується зростанням глобальної нестабільності, конфліктів, нерівності та кризових процесів, які істотно впливають на розвиток освіти та потребують переосмислення її ролі у забезпеченні соціальної стійкості й демократичного розвитку. У цих умовах освіта дедалі більше розглядається як чинник громадянської відповідальності та суспільної консолідації. Це зумовлює необхідність дослідження освітніх трансформацій у контексті кризових і посткризових процесів, а також актуалізує проблему контекстуалізації порівняльно-педагогічного аналізу.

Важливим чинником трансформації методології порівняльної педагогіки є *глобалізація освітнього простору*, що характеризується посиленням взаємозалежності національних освітніх систем, розвитком міжнародної академічної мобільності, поширенням міжнародних освітніх практик, формуванням спільних освітніх орієнтирів та спільних уявлень про компетентності, потрібні сучасним студентам, щоб досягти успіху й розбудувати стале суспільство². Значний вплив на розвиток європейської освіти має процес формування Європейського простору освіти (European Education Area), який передбачає забезпечення якості освіти, підтримку академічної мобільності, розвиток інклюзивної освіти, цифрової компетентності та навчання впродовж життя. У документах Європейської Комісії підкреслюється необхідність формування спільного європейського освітнього простору

¹ UNESCO. International Commission on the Futures of Education (ICFE). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. 2021. 186 p. DOI:<https://doi.org/10.18356/9789210012102>

² Organisation for Economic Co-operation and Development. The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. 2018. 23 p. DOI:<https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>

як основи демократичного, інноваційного та конкурентоспроможного суспільства³. У зв'язку з цим порівняльно-педагогічне дослідження дедалі більше орієнтується на аналіз міжнародних освітніх тенденцій, механізмів інтеграції освітніх систем та можливостей адаптації зарубіжного досвіду відповідно до національного контексту.

До глобальних чинників трансформації сучасної освіти належить і *цифровізація освіти й науки*. Стрімкий розвиток цифрових технологій, електронних платформ, міжнародних баз даних, онлайн-освіти та технологій штучного інтелекту змінює характер освітнього процесу й наукового пошуку. У Плані дій щодо цифрової освіти Європейського Союзу (Digital Education Action Plan 2021–2027) наголошується на необхідності формування високоефективної цифрової освітньої екосистеми та розвитку цифрових компетентностей громадян⁴. Цифровізація науки сприяє розширенню доступу до міжнародних інформаційних ресурсів, активізації міжнародної наукової комунікації та розвитку цифрової дослідницької культури. Водночас інформаційне перевантаження, поширення недостовірної інформації та використання технологій штучного інтелекту актуалізують проблему верифікації джерел, академічної доброчесності та критичного використання цифрових ресурсів у науковій діяльності. Це зумовлює необхідність оновлення методологічних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження та формування нових дослідницьких компетентностей.

Важливим політичним, соціальним, економічним та екологічним викликом для сучасної європейської освіти є *політика Зеленого переходу*, пов'язана з реалізацією принципів сталого розвитку, екологічної відповідальності та формування нових «зелених» компетентностей (GreenComp). У Європейській рамці GreenComp наголошується на необхідності розвитку компетентностей, пов'язаних із відповідальним ставленням до довкілля, екологічним мисленням, сталим способом життя та готовністю до підтримки екологічних трансформацій у суспільстві⁵. Освіта у контексті Зеленого переходу розглядається як один із ключових

³ Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/ C 66/01. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

⁴ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Digital Education Action Plan 2021-2027 – Resetting education and training for the digital age. URL: <https://www.scribd.com/document/553414376/Digital-Education-Action-Plan-2021-2027-Education-and-Training>

⁵ Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/13286, JRC128040>.

чинників формування нової культури сталого розвитку. Це зумовлює появу нових напрямів порівняльно-педагогічних досліджень, пов'язаних із вивченням екологізації освіти, формуванням «зелених» компетентностей, розвитком освіти для сталого розвитку та аналізом міжнародного досвіду екологічної трансформації освітніх систем.

Трансформація сучасної освіти пов'язана також із *динамічністю освітніх змін*, що виявляється у швидкому оновленні освітньої політики, змісту освіти, методів, форм та моделей організації навчання. Освітні системи змушені оперативнo реагувати на технологічні, соціальні та економічні зміни, що потребує постійного оновлення освітніх стратегій і механізмів управління освітою. Важливу роль у цьому процесі відіграє політика Європейського Союзу у сфері навчання впродовж життя, яка орієнтує освітні системи на формування здатності до безперервного професійного й особистісного розвитку людини. Концепція *lifelong learning* передбачає гнучкість освітніх траєкторій, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, а також розвиток ключових компетентностей для життя в умовах суспільства знань⁶. У зв'язку з цим порівняльно-педагогічні дослідження дедалі більше спрямовуються на аналіз механізмів адаптації освітніх систем до швидких суспільних змін та прогнозування перспектив їх розвитку.

Суттєвим викликом сучасної освіти є *активізація міжкультурної взаємодії*, пов'язаної з процесами глобалізації, академічної мобільності, міграції та посилення міжнародної освітньої співпраці. Освітні системи функціонують у багатокультурному середовищі, що потребує врахування культурного контексту, національних традицій, цінностей та особливостей освітньої культури різних країн. У документах UNESCO підкреслюється, що посилення міжкультурної взаємодії та культурного різноманіття є однією з визначальних характеристик сучасного освітнього простору, що потребує розвитку міжкультурного діалогу, толерантності та здатності до взаєморозуміння в умовах глобалізованого світу⁷. У цих умовах порівняльно-педагогічне дослідження вже не може обмежуватися лише формальним зіставленням освітніх моделей, а потребує глибокого аналізу соціокультурних чинників розвитку освіти. Посилення міжкультурної взаємодії актуалізує значення контекстуалізації дослідження, інтерпретаційних підходів та методологічної рефлексії у процесі наукового пошуку.

⁶ Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, № 61(C 189), 1–13. URL: <https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/3c0580f9-6ff6b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-uk>

⁷ UNESCO. Intercultural competences: conceptual and operational framework. UNESCO. 2013. 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000219768?utm_source=chatgpt.com

Таким чином, сучасні глобальні виклики розвитку освіти істотно змінюють логіку організації порівняльно-педагогічного дослідження та зумовлюють трансформацію його методології. Ускладнення освітніх процесів, посилення міжнародної взаємозалежності освітніх систем, цифровізація науки, розвиток політики сталого розвитку та міжкультурної взаємодії актуалізують потребу переходу до нової методологічної культури дослідження, заснованої на принципах контекстуалізації, міждисциплінарності, методологічної рефлексії та обґрунтованого дослідницького вибору.

Сформульовані вище глобальні виклики розвитку освіти та зумовлені ними трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження узагальнено у поданій далі таблиці 1.

Таблиця 1

Глобальні виклики розвитку освіти та їх вплив на трансформацію методології порівняльно-педагогічного дослідження

Глобальний виклик	Сутність виклику	Вплив на методологію порівняльно-педагогічного дослідження
Соціальна та військово-політична нестабільність	Воєнні конфлікти, міграційні процеси, економічні й гуманітарні кризи змінюють умови функціонування освітніх систем і освітньої політики.	Актуалізується необхідність контекстуалізації дослідження, урахування кризових чинників розвитку освіти, посилення прогностичного та адаптаційного характеру порівняльного аналізу.
Глобалізація освітнього простору	Посилення взаємозалежності освітніх систем, міжнародної академічної мобільності та поширення міжнародних освітніх практик.	Зростає значення міжкультурного аналізу, порівняння міжнародних освітніх тенденцій, дослідження механізмів адаптації зарубіжного досвіду до національного контексту.
Цифровізація освіти й науки	Розвиток цифрових платформ, міжнародних баз даних, онлайн-освіти та технологій штучного інтелекту.	Трансформуються способи організації наукового пошуку; зростає роль цифрової дослідницької культури, верифікації інформації, критичного використання цифрових ресурсів і технологій ШІ.
Політика Зеленого переходу та сталого розвитку	Переорієнтація освітньої політики на принципи екологічної відповідальності, сталого розвитку та формування «зелених» компетентностей.	Розширюється проблематика порівняльно-педагогічних досліджень; актуалізується аналіз екологізації освіти, нових ціннісних орієнтирів і міжнародного досвіду формування Green Competences.
Динамічність освітніх змін	Швидке оновлення освітньої політики, змісту, методів, форм і моделей організації навчання.	Посилюється потреба у гнучких дослідницьких стратегіях, оновленні методологічних підходів, прогнозуванні тенденцій розвитку освіти та використанні міждисциплінарних методів аналізу.
Міжкультурна взаємодія	Посилення ролі культурного контексту в умовах глобалізації, академічної мобільності та міжнародної співпраці.	Зростає значення інтерпретаційних підходів, методологічної рефлексії та аналізу соціокультурних чинників розвитку освіти; порівняльний аналіз набуває контекстуального характеру.

Осмислення впливу сучасних глобальних викликів на розвиток порівняльної педагогіки зумовлює необхідність розгляду трансформації її методології у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному.

У контексті даного дослідження доцільним є розмежування понять «методологічний» і «методичний», які в англomовному науковому дискурсі нерідко позначаються спільним терміном *methodological*. У вітчизняній науково-педагогічній традиції методологічний вимір пов'язується передусім із концептуальними, світоглядними та епістемологічними засадами дослідження, тоді як методичний вимір стосується способів організації, проектування та практичної реалізації дослідницького процесу.

У зв'язку з цим теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження охоплює переосмислення його концептуальних і епістемологічних засад; методичний – оновлення підходів до організації дослідження, добору методів і реалізації дослідницьких процедур; технологічний – вплив цифровізації науки, інформаційно-аналітичних ресурсів та технологій штучного інтелекту на сучасну дослідницьку діяльність.

2. Теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Сучасна теорія порівняльної освіти вже не може спиратися на наївний емпіризм (*naïve empiricism*) чи ізольоване вивчення освітніх систем. Вона функціонує як поліпарадигмальний простір (*poly-paradigmatic space*), де загальна методологія науки трансформується у специфічні порівняльні підходи через призму контекстуалізації (*contextualization*), інтерпретації (*interpretation*), рефлексивності (*reflexivity*) та міждисциплінарного синтезу (*interdisciplinary synthesis*). Завдання цього розділу полягає в обґрунтуванні теоретичних засад компаративістики, які визначають логіку подальшого методичного і технологічного інструментарію.

2.1. Загальна та порівняльна методологія: філософсько-теоретичний контур

Теоретичний фундамент порівняльно-педагогічного пошуку тримається на діалектичній єдності загальних принципів наукового пізнання та специфічних законів компаративного аналізу. Д. Філіпс та М. Швайсфурт, аналізуючи теорію і практику порівняльної та міжнародної освіти, наголошують, що загальна методологія цієї дисципліни має чітко розрізняти суто дескриптивний опис чужого досвіду (*descriptive description*) та глибоке наукове порівняльне

дослідження (comparative research)⁸. Автори акцентують увагу на епістемологічній небезпеці поверхневих аналогій (superficial analogies). Вони доводять, що теоретична функція компаративістики полягає не в пошуку «готових рецептів» для копіювання, а в розумінні загальних законів розвитку освітніх систем через аналіз їхніх специфічних траєкторій у різних соціокультурних координатах.

Цей теоретичний контур суттєво ускладнюється з урахуванням багатовимірності освітнього простору. М.Брей, Б. Адамсон та М.Мейсон зазначають, що загальна і порівняльна методологія сучасної науки мають оперувати концептом багатовекторного аналізу (multilevel analysis), який долає обмеженість класичного порівняння держав⁹. На теоретичному рівні це означає відмову від методологічного націоналізму (methodological nationalism). Освіта розглядається як фрактальна структура, де глобальні тенденції, національні політики, регіональні особливості та мікропроцесори на рівні окремого класу взаємодіють між собою, створюючи складні синергетичні ефекти. Таким чином, порівняльна методологія стає теорією дослідження складних систем (complex systems theory), де кожен рівень порівняння вимагає специфічного теоретичного обґрунтування.

2.2. Контекстуалізація як епістемологічний імператив трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Одним із наріжних каменів теорії сучасної педагогічної компаративістики є принцип контекстуалізації (principle of contextualization), який визначає межі легітимності будь-якого порівняльного висновку. М. Крослі та П.Джарвіс у своїх працях здійснили фундаментальний поворот у теорії науки, обґрунтовувши концепт контекстуально чутливої порівняльної педагогіки (contextually sensitive comparative education)¹⁰. Вони доводять, що освітні феномени не існують у вакуумі; вони є продуктом унікального переплетення історичних, географічних, політичних, культурних та економічних чинників конкретного суспільства.

Згідно з поглядами М. Крослі та П. Джарвіса, ігнорування контексту перетворює порівняльне дослідження на псевдонаукову абстракцію. Теоретична засада контекстуалізації вимагає від дослідника визнати,

⁸ Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). *Bloomsbury Academic*. 2014. 240 p. DOI: <https://doi.org/10.1086/683254>

⁹ Bray M., Adamson B., Mason, M. (Eds.). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.

¹⁰ Crossley M., Jarvis P. Introduction: Context, culture and comparison in comparative education. *Comparative Education*. 2001. Vol. 37, No. 4. P. 405–414. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060120091210>

що будь-яка педагогічна концепція чи реформа (наприклад, децентралізація управління освітою чи запровадження стандартів набуває абсолютно різного змістовного наповнення та наслідків залежно від локальних умов. Тому контекстуалізація діє як епістемологічний імператив: вона забороняє механічне порівняння показників без глибокого занурення в соціокультурний ґрунт досліджуваних країн, що є ключовим теоретичним запобіжником проти методологічного редукціонізму.

2.3. Інтерпретаційні підходи та рефлексивна методологія порівняльно-педагогічних досліджень

Теоретичне осмислення порівняльних даних неможливе без визначення ролі самого дослідника у процесі пізнання. У класичному двотомному виданні за редакцією Р.Коуена та А.Казаміаса стверджується, що сучасна компаративістика остаточно відійшла від позитивістського ідеалу «безстороннього спостерігача» (*detached observer*)¹¹. Автори закладають у теоретичний фундамент науки інтерпретаційні підходи (*interpretive approaches*), згідно з якими порівняння є процесом декодування та деконструкції смислів (*decoding and deconstructing meanings*). Дослідник не просто реєструє об'єктивні факти освітньої системи іншої країни, а інтерпретує їх через призму власних культурних кодів, наукових парадигм та мовних конвенцій.

Це актуалізує необхідність застосування рефлексивної методології (*reflective methodology*). Науковці П.Сривастава та Н.Гопвуд детально аналізують цей аспект, пропонуючи модель «ітеративного та рефлексивного аналізу» (*iterative and reflexive analysis*) в гуманітарних дослідженнях¹² (Srivastava & Hopwood, 2009). Ітеративний аналіз визначається авторами як циклічний, нелінійний процес, що передбачає постійний рух між збором, кодуванням та теоретичним осмисленням якісних даних. Цей підхід ґрунтується на діалектичному зв'язку між емпіричним матеріалом та дослідницькими запитаннями, дозволяючи рефлексивно поглиблювати розуміння досліджуваного явища. Рефлексивна методологія на теоретичному рівні вимагає від компаративіста безперервного самоаналізу та критичного осмислення власних упереджень (*researcher bias*). Дослідник має постійно ставити собі питання: як моя власна приналежність до певної культури чи

¹¹ International handbook of comparative education : in 2 vols. / [eds.: R. Cowen, A. M. Kazamias]. London ; New York : Springer, 2009. (Springer International Handbooks of Education ; vol. 22). 1342 p. URL: springer.com

¹² Srivastava P., Hopwood N. A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. 2009. Vol. 8, No. 1. P. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690900800107>.

наукової школи впливає на те, як я бачу і оцінюю освітню систему іншої держави? Рефлексивність дозволяє піднятися над спрощеним оцінюванням («краще/гірше») та перейти до теоретичного розуміння внутрішньої логіки та цінності кожної педагогічної моделі.

2.4. Міждисциплінарність як методологічна основа сучасної порівняльної педагогіки.

Сучасна компаративістська думка відходить від трактування порівняльної педагогіки як ізольованої, статичної дисципліни з жорстко фіксованими аналітичними межами. Натомість у методологічному дискурсі дедалі чіткіше кристалізується ідея про те, що епістемологічний простір порівняльних досліджень має природу динамічного наукового поля (*scholarly field*). Органічною властивістю такого поля є, за визначенням М. Мензон, його «пористість» (*porosity*), яка дозволяє абсорбувати, інтегрувати та переосмислювати теоретичний інструментарій суміжних соціогуманітарних наук¹³. Спроби штучно обмежити порівняльний аналіз лише традиційними педагогічними рамками позбавляють його евристичної сили, тоді як міждисциплінарність постає як головна умова спроможності науки інтерпретувати складні освітні трансформації.

В еволюції ідеї міждисциплінарності можна виділити три ключові концептуальні вектори: соціологічний (структурний), антропологічний (контекстуальний) та політико-економічний (критичний).

Соціологічний (структурний) вектор: концепція «пористого поля»

Перший вектор зміщує фокус аналізу з вивчення сталих інституційних структур на дослідження динаміки наукового знання. Замість пошуку універсальних законів виховання, методологія сучасної компаративістики спирається на ідею соціокультурної архітектури знання, де порівняльна педагогіка функціонує як «інтелектуальний хаб» (Manzon, 2011).

У межах цієї концепції доведено, що відкритість і пористість кордонів поля не є ознакою його слабкості чи методологічної розмитості. Навпаки, спроможність запозичувати понятійні апарати соціології знання (зокрема концепції соціального простору та символічного капіталу П'єра Бурдьє чи дискурсивних практик Мішеля Фуко) забезпечує гнучкість компаративістського аналізу. Порівняльна педагогіка стає простором перетину інтелектуальних дискурсів, де освіта досліджується не як автономна система, а як дзеркало суспільних ієрархій та владних відносин.

¹³ Manzon M. Comparative education: The construction of a field. Hong Kong : Springer, 2011. 238 p.

Антропологічний (контекстуальний) вектор: ідея «контекстуальної чутливості»

Другий важливий концептуальний вектор пов'язаний із критикою макросоціологічного детермінізму та кількісного редукціонізму. Тривалий час у порівняльних дослідженнях домінував підхід, який оцінював успішність освітніх систем через призму сухих статистичних індикаторів та глобальних рейтингів. Проте сучасна методологічна думка (К.Вотсон та М.Крослі) протиставляє цьому ідею «контекстуальної та культурної чутливості» (*contextual and cultural sensitivity*)¹⁴

Освітні феномени не існують у соціальному вакуумі; вони є продуктом унікального, історично обумовленого переплетення локальних чинників. Звідси виникає потреба міждисциплінарного синтезу педагогіки з етнографією та культурною антропологією. Метод порівняння трансформується: від простого зіставлення показників дослідники переходять до антропологічного методу «глибокого опису» (*thick description*)¹⁵. Це дозволяє фіксувати мікросоціологічні нюанси повсякденного життя школи, релігійні, мовні та історичні пласти конкретної громади. Як наслідок, міждисциплінарність у цьому вимірі постає як гуманістичний захисний механізм проти «освітнього імперіалізму» та сліпого, механічного копіювання чужих освітніх моделей.

Політико-економічний (критичний) вектор: концепція деконструкції «освітнього запозичення»

Третій вектор методологічної перебудови поля стосується аналізу прагматики освітніх реформ у глобальному вимірі. Сучасна компаративістика відкидає штучне протиставлення «чистої» педагогіки та зовнішніх суспільних чинників, обґрунтовуючи ідею, що сам метод порівняння є за своєю суттю трансдисциплінарною технологією¹⁶.

Коли дослідник виходить за межі опису однієї національної системи, він неминуче стикається з необхідністю аналізувати категорії простору, часу та влади одночасно. Ідея інтеграції політичної економії в тіло порівняльної педагогіки дозволяє уникнути «**attribution error**» (помилки атрибуції), що полягає у помилковому приписуванні освітніх реформ внутрішнім потребам, хоча справжніми причинами є зовнішній політичний чи економічний тиск. Цей підхід забезпечує об'єктивність,

¹⁴ Watson K., Crossley M. Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference. London ; New York : RoutledgeFalmer, 2003. 192 p. URL: taylorandfrancis.com

¹⁵ Там само.

¹⁶ Steiner-Khamsi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in comparative education. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838>

розкриваючи, що «освітні запозичення» часто є інструментами для задоволення фінансових інтересів або легітимізації скорочень під виглядом «оптимізації». Завдяки залученню критичного інструментарію політології, вважає дослідниця Г. Штайнер-Хамзі, стає можливим деконструювати процеси «освітнього запозичення політики» (*policy borrowing*)¹⁷. Це дозволяє виявити реальні, приховані мотиви реформ, оцінити роль транснаціональних акторів (таких як Світовий банк чи ЮНЕСКО) та зрозуміти, як глобальні тренди трансформуються під тиском локальних інтересів.

Мережевий та неоінституційний вектори трансферу ідей

Розвиваючи ідею деконструкції запозичень, сучасний епістемологічний дискурс суттєво розширює цей напрям через залучення концепцій «соціології перекладу» (*sociology of translation*) та мережевого аналізу. У цьому контексті аналітичний акцент зміщується з макрополітичного рівня на рівень конкретних недержавних інституцій, аналітичних центрів (*think tanks*) та експертних спільнот, які реінтерпретують глобальні смисли, діючи порівняльно¹⁸.

Окрім того, теоретичне підґрунтя напряму забезпечується за рахунок інтеграції *неоінституційної парадигми*. Вона пояснює процеси дифузії реформ через прагнення національних держав досягти системного ізоморфізму та легітимності у межах глобальної «світової культури»¹⁹. Нарешті, включення у предметне поле порівняльної педагогіки ідей *культурного трансферу (cultural transfer)* дозволяє трактувати запозичення не як механічний імпорту готових рішень, а як складну внутрішню рефлексію національної системи, що самоорганізується й коментує власні межі у відповідь на зовнішні подразники²⁰.

Таким чином, аналіз ідей, що формують методологічний ландшафт сучасної компаративістики, демонструє багатовимірну структуру міждисциплінарності. Соціологічний вимір описує порівняльну педагогіку як *простір* взаємодії смислів (М.Мензон), антропологічний вимір наповнює цей простір *гуманістичним та контекстуальним змістом* (К.Вотсон та М.Крослі), політико-економічний та мережевий

¹⁷ Steiner-Khamsi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. *Current Issues in comparative education*. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838>

¹⁸ Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*. 2006. Vol. 32, № 5. P. 561–573. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>.

¹⁹ Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education. *Discourse Formation in Comparative Education* / ed. by J. Schriewer. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. P. 111–132.

²⁰ Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities / ed. by C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner. Frankfurt am Main : Campus Verlag, 2004. 524 p.

виміри озброюють дослідника *критичним інструментарієм* (Г. Штайнер-Хамзі), а неоінституційний розкриває глобальні механізми уніфікації знання (Дж.Мейер та Ф.Рамірез, Дж. Шрівер та П.Вагнер). Міждисциплінарність, отже, є не просто трендом, а базовою гносеологічною умовою існування валідного порівняльного знання.

2.5.Теорії освітніх запозичень у сучасній порівняльній педагогіці

Аналіз еволюції методологічного інструментарію компаративістики свідчить, що дослідження механізмів дифузії ідей трансформувалося у самостійний концептуальний напрям – теорію освітніх запозичень та трансферу політики (*educational policy borrowing and transfer*). Якщо на етапі становлення порівняльної педагогіки описове зіставлення реформ вважалося достатнім, то сучасна наука розглядає рух освітніх моделей між державами як складний соціополітичний процес. Цей напрям фокусується на деконструкції того, як, чому і з якими наслідками освітні практики вилучаються з одного соціокультурного контексту та інтегруються в інший. В основі цього теоретичного напрямку лежать три фундаментальні ідеї, які визначають його автономний статус у структурі сучасного компаративістського знання.

Стадіальна циклічність трансферу: модель «вживлення» ідей

Центральною ідеєю напрямку є розуміння того, що будь-яке запозичення не є одномоментним актом імпорту, а є нелінійним процесом, що підпорядкований суворій внутрішній логіці. У межах класичного підходу цей рух описується як чотириетапний цикл, запропонований Д. Філіпсом та К. Окс²¹:

- Створення передумов (*attraction*): наявність внутрішньої системної кризи у країні-реципієнті, що стимулює політичні еліти шукати зовнішні зразки успіху, використовуючи імпульси «міжнародного тяжіння».
- Прийняття рішення (*decision*): вибір конкретної іноземної моделі (або її елементів) та легітимація цього вибору в національному дискурсі через залучення коаліцій інтересів.
- Трансформація (*implementation*): адаптація імпортованої моделі до умов місцевого контексту, де первісна ідея неминуче зазнає модифікацій та реконтекстуалізації.
- Інтерналізація (*indigenisation*): повне «вживлення» запозиченого елемента в національну систему, коли він втрачає ознаки «чужорідності», адаптується місцевими акторами й починає сприйматися як власна традиція.

²¹ Phillips D., Ochs K. Processes of policy borrowing in education: Some explanatory models. *Comparative Education*. 2003. Vol. 39, no. 4. P. 451–461. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>.

Ця модель дозволяє дослідникам відійти від наївного оптимізму реформаторів і прогнозувати, на якому саме етапі (найчастіше – між трансформацією та інтерналізацією) реформа ризикує відторгнутися національною системою.

Концепція «зовнішньої референції» та легітимації реформ

Іншим важливим вектором цього напрямку є ідея «зовнішньої референції» (*externalisation*). Вона пояснює, що освітні запозичення часто здійснюються не через об'єктивну вищість іноземної моделі, а як інструмент внутрішньополітичної боротьби. Політичні актори в країні-реципієнті використовують посилення на «міжнародний досвід», «світові стандарти» або успіхи інших країн (наприклад, фінську систему освіти чи результати тестів PISA Сингапуру) з метою легітимації власних непопулярних рішень^{22 23}.

У цьому контексті теорія запозичень викриває феномен, коли зовнішній зразок слугує лише «скандинавським» чи «європейським» фасадом для розв'язання внутрішніх фінансових чи ідеологічних завдань уряду. Інтеграція критичної політичної економії в тіло порівняльної педагогіки дозволяє уникнути «помилки атрибуції» (*attribution error*), коли суто зовнішній політичний чи економічний тиск донорів помилково інтерпретується як «природна» внутрішня потреба модернізації.

Дихотомія «жорсткого трансферу» та «м'якого запозичення»

Сучасні концепції цього напрямку (G. Steiner-Khamsi)²⁴ чітко розмежовують типи запозичень за рівнем автономії держави. Концептуальний простір тут розділений між двома ключовими модельностями, адаптованими з теорії трансферу політики:

- нав'язаним трансфером (*coercive transfer*): коли країни глобального Півдня або постсоціалістичного простору змушені імпортувати певні освітні структури під тиском міжнародних фінансових донорів та інституцій (Світовий банк, МВФ, ОЕСР) як обов'язкову умову отримання кредитів чи грантів.

- добровільним запозиченням (*voluntary borrowing*): коли держава усвідомлено, ендегенно й критично обирає іноземні елементи для посилення та модернізації власної системи у відповідь на внутрішні запити.

²² Steiner-Khamsi G. The Politics of Educational Transfer. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 239–256. <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838>.

²³ Schriewer J. Rationalized Myths in European Higher Education: The World-Culture Context of the Bologna Process. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 1091–1107. DOI: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202>

²⁴ The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamsi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.

Завдяки цьому поділу теорія освітніх запозичень виконує важливу деколоніальну та критичну місію в сучасній порівняльній педагогіці. Вона наочно демонструє, що сліпе копіювання глобальних освітніх трендів без урахування локального контексту призводить до створення «інституційних муляжів» або «декоративних реформ» (*structural facades*)²⁵. Такі структури існують лише у звітах для донорів на папері, але фактично руйнують реальну національну педагогічну практику та поглиблюють «розстикування» (*decoupling*) між формально задекларованою глобальною політикою та реальними навчальними практиками в класах.

Таким чином, теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження відображає перехід до більш складного, рефлексивного та контекстуально зумовленого розуміння освітніх явищ і процесів. Посилення ролі контекстуалізації, інтерпретаційних підходів, міждисциплінарності та теорій освітніх запозичень свідчить про переорієнтацію сучасної порівняльної педагогіки від формального зіставлення освітніх систем до комплексного аналізу соціокультурних, політичних та ціннісних чинників розвитку освіти.

Зазначені трансформації зумовлюють необхідність оновлення не лише концептуальних засад, а й підходів до організації та реалізації порівняльно-педагогічного дослідження, що актуалізує розгляд його методичного виміру.

3. Методичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Трансформація сучасного освітнього простору, посилення глобальної взаємозалежності освітніх систем та динамічність соціокультурних змін зумовлюють необхідність оновлення підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження. Традиційна модель порівняльного аналізу, орієнтована переважно на опис і зіставлення окремих характеристик національних освітніх систем, поступово втрачає свою аналітичну та прогностичну ефективність. Сучасна компаративістика потребує більш гнучких, комплексних і контекстуально чутливих дослідницьких стратегій, здатних забезпечити багатовимірний аналіз освітніх феноменів.

У зв'язку з цим методичний вимір трансформації порівняльно-педагогічного дослідження пов'язується з оновленням підходів до проєктування дослідницького процесу, інтеграцією міждисциплінарного інструментарію, розвитком змішаних методологій та ускладненням процедур порівняльного аналізу. Важливого значення набувають також

²⁵ The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamisi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.

крос-культурна валідність дослідження, контекстуалізація освітніх явищ та адаптація дослідницьких стратегій до специфіки різних соціокультурних середовищ.

У межах даного розділу методичний вимір трансформації порівняльної педагогіки розглядається через аналіз міждисциплінарних дослідницьких стратегій, парадигми змішаних методологій, еволюції методів порівняльного аналізу та крос-культурних підходів до інтерпретації освітніх феноменів.

3.1. Міждисциплінарні дослідницькі стратегії у сучасній порівняльній педагогіці

Сучасна порівняльна педагогіка дедалі активніше використовує міждисциплінарні дослідницькі стратегії, що дають змогу аналізувати освітні процеси у взаємозв'язку соціальних, політичних, економічних і культурних чинників їх розвитку. У фундаментальному дослідженні під редакцією Р.Коуена та А. Казаміаса обґрунтовується думка про те, що глобалізація суттєво розширила предметне поле порівняльної педагогіки та зумовила активне залучення інструментарію соціології, політичної економії, антропології та культурології до аналізу освітніх трансформацій²⁶.

Цю тезу розвиває Р.Дейл, аналізуючи еволюцію самого поняття «міжнародний» у межах порівняльного дискурсу. Учений наголошує на необхідності рішучого переходу від традиційного крос-національного опису до глибокої міждисциплінарної інтеграції²⁷. Дейл стверджує, що фокусування виключно на державних інституціях звужує предмет дослідження, тоді як залучення теорій глобальної політичної економії дозволяє експлікувати приховані механізми впливу транснаціональних акторів на реформування локальних систем освіти.

Теоретико-методологічний алгоритм такого синтезу детально описують А.Репко та Р.Шостак, пропонуючи чітку покрокову модель проектування міждисциплінарного наукового пошуку²⁸. Вона передбачає послідовне визначення комплексної проблеми, добір релевантних дисциплін, аналіз їхніх концептів і теорій, виявлення точок перетину та інтеграцію різних підходів у спільну аналітичну рамку дослідження. Науковці доводять, що інтеграція концептів і теорій із різних галузей знань є не хаотичним запозиченням, а

²⁶ Cowen R., & Kazamias A. M. (Eds.). International handbook of comparative education. 2009. (Vols. 1–2). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>

²⁷ Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*. 2005. № 41(2). P. 117–149. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>

²⁸ Repko A. F., & Szostak R. Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications. 2020. 472 p.

процесом створення спільного когнітивного простору». У порівняльній педагогіці цей підхід дає змогу розв'язувати комплексні проблеми (наприклад, оцінювання якості освіти чи інклюзії) через подолання обмеженості суто педагогічного інструментарію.

Таким чином, міждисциплінарні дослідницькі стратегії трансформують методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через інтеграцію різних підходів, розширення дослідницького інструментарію та ускладнення процедур аналізу освітніх феноменів.

3.2. Парадигма змішаних методологій (Mixed Methods Research) у компаративістиці

Важливим кроком на шляху до підвищення валідності порівняльних результатів стало подолання штучного антагонізму між кількісними (статистичними) та якісними (наративними) методами. Класиками цього напрямку є Дж. Кресвелл та В. Плато Кларк²⁹, які концептуалізували методологію змішаних досліджень як самостійну дослідницьку парадигму (Creswell & Plano Clark, 2018). Науковці розробили типологію конвергентних, послідовних та вбудованих дизайнів, які дозволяють спочатку зафіксувати макротенденції за допомогою масштабних статистичних вибірок, а потім розкрити їхню глибинну соціокультурну сутність через якісні кейс-стаді чи фокус-групи.

Філософські засади такого прагматичного поєднання детально аналізує Дж.Грін³⁰). Авторка стверджує, що використання змішаних методів у соціальному пошуку є не просто технічним поєднанням анкетування та інтерв'ювання, а діалогом різних світоглядних парадигм. Для порівняльної педагогіки це означає можливість уникнути однобічності: кількісні дані захищають дослідника від суб'єктивізму та надмірної локалізації, а якісні – не дозволяють звести живу педагогічну реальність різних народів до сухих статистичних таблиць.

У контексті безпосередньо освітнього пошуку Р. Джонсон та Л. Крістенсен розглядають змішані методології як ключовий інструмент тріангуляції даних³¹. Вони доводять, що конвергенція методів підвищує внутрішню та зовнішню валідність педагогічного дослідження. Аналогічно Ч. Тедді та А. Ташакорі наголошують на тому, що прагматична парадигма змішаних методів дозволяє досліднику одночасно відповідати на запитання «що відбуваються?» (через кількісні

²⁹ Creswell J. W., & Plano Clark V. L. Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications. 2017. 520 p.

³⁰ Greene J. C. Mixed methods in social inquiry. Jossey-Bass. 2007.

³¹ Johnson R. B., & Christensen L. Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (7th ed.). SAGE Publications. 2020.

індикатори) та «як і чому це відбувається?» (через якісну інтерпретацію смислів) у різних національних контекстах³².

Таким чином, парадигма змішаних методологій трансформує методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через інтеграцію кількісних і якісних стратегій аналізу, ускладнення дослідницьких дизайнів та посилення вимог до валідності й інтерпретації результатів дослідження.

3.3. Архітектура та еволюція методів порівняльного аналізу

Розвиток внутрішньої структури порівняльної педагогіки як автономного наукового поля супроводжувався постійними дискусіями щодо її ідентичності та інструментарію. Провідне місце у методологічному забезпеченні сучасної компаративістики посідає колективна праця М.Брея, Б.Адамсона та М.Мейсона³³. Автори увійшли в історію науки завдяки розробці багатовимірної аналітичної моделі, відомої як «куб Брея-Томаса». Цей інструмент дозволяє структурувати порівняльне дослідження одночасно за трьома осями: географічно-просторовим рівнем (від глобального континууму до конкретного класу), соціально-демографічними характеристиками (етнос, релігія, гендер) та змістовими аспектами освіти (навчальні плани, методи викладання, фінансування). Така модель унеможливує спрощені порівняння та змушує дослідника враховувати багаторівневий характер освітніх явищ.

Еволюцію методів і процедур порівняльного аналізу аналізує М.Манзон, показуючи, як ускладнення освітніх процесів зумовило розширення дослідницького інструментарію та підвищення вимог до методологічної обґрунтованості порівняльних процедур (Manzon, 2011).

Важливість методологічної строгості на кожному етапі порівняльного пошуку підкреслюють Д. Мілошевич та Дж. Максимович, вказуючи на прогностичну функцію компаративного методу³⁴. Вони зазначають, що коректно побудоване порівняння дозволяє не лише констатувати наявні відмінності, а й моделювати вектори розвитку національних систем освіти в майбутньому. Водночас Д. Філіпс та М. Швайсфурт застерігають дослідників від некритичного освітнього

³² Teddlie C., & Tashakkori A. Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. SAGE Publications. 2009. 387 p.

³³ Bray.M., Adamson. B., & Mason. M. (Eds.). . Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.

³⁴ Milošević. D., & Maksimović. J. Methodology of comparative research in education: Role and significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2020. №8(3), 155–162. DOI:10.23947/2334-8496-2020-8-3-155-162

запозичення (educational borrowing).³⁵ Автори описують складну динаміку перенесення освітніх моделей і реформ з одного соціокультурного середовища в інше, наголошуючи, що успішна в одній країні практика може зазнати повної руйнації в іншій, якщо дослідники та політики знехтували унікальним місцевим контекстом.

Таким чином, еволюція методів порівняльного аналізу відображає ускладнення методичного виміру сучасної порівняльної педагогіки, що виявляється у багаторівневому характері дослідницьких моделей, розширенні процедур аналізу та посиленні вимог до контекстуальної валідності порівняльних досліджень.

3.4. Крос-культурний вимір та контекстуалізація освітніх феноменів

Будь-яке порівняльно-педагогічне дослідження втрачає свій науковий сенс, якщо воно ігнорує культурний пласт, у якому функціонує освіта. П. Бродфут критикує захоплення сучасних міжнародних інституцій (таких як ОЕСР) виключно уніфікованими кількісними рейтингами на зразок PISA³⁶. Дослідниця доводить, що механічне вимірювання навчальних досягнень без урахування глибоких крос-культурних відмінностей, національних традицій виховання та ментальних особливостей сприйняття знань є методологічно хибним і веде до викривлення результатів. Освіта, за справедливим міркуванням П.Бродфут, є насамперед культурним процесом.

Для мінімізації подібних ризиків сучасна компаративістика залучає теорії міжкультурної компетентності та культурних вимірів. У загальнотеоретичному плані посібник під редакцією Д.К. Дірдорфф пропонує комплексний інструментарій для аналізу взаємодії суб'єктів у полікультурних просторах³⁷. У порівняльній педагогіці ці підходи використовуються для вивчення процесів інтернаціоналізації вищої освіти та академічної мобільності.

Фундаментальне значення для крос-культурної компаративістики має класична праця Г.Гофстеде, який разом із співавторами розробив теорію культурних вимірів (дистанція влади, індивідуалізм/колективізм, маскуліністість/фемінність тощо)³⁸. Ця модель дозволяє

³⁵ Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 240 p.

³⁶ Phillips D., & Schweisfurt, M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 2014. 240 p.

³⁷ Deardorff, D. K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence. SAGE Publications. 2009. 542 p.

³⁸ Hofstede G., Hofstede G. J., & Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.). McGraw-Hill. 2010. 576 p.

дослідникам чітко експлікувати, чому певні педагогічні стратегії (наприклад, студентоцентроване навчання) успішно функціонують у культурах із низькою дистанцією влади та зазнають значного спротиву в суспільствах із високим рівнем ієрархічності. Нарешті, Р.М. Пейдж акцентує увагу на психолого-педагогічних аспектах підготовки людини до проживання та навчання в іншому культурному середовищі, пропонуючи моделі розвитку міжкультурної чутливості, що є критично важливим для компаративістів, які здійснюють польові дослідження за кордоном³⁹.

Отже, крос-культурний підхід і контекстуалізація освітніх феноменів трансформують методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через посилення вимог до інтерпретації результатів, адаптації дослідницьких інструментів та врахування соціокультурної специфіки розвитку освіти в різних країнах.

Таким чином, сучасний етап розвитку порівняльної педагогіки характеризується суттєвим ускладненням методичного виміру дослідницької діяльності. Трансформація підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження виявляється у переході від лінійних моделей описового зіставлення до багатовимірних, міждисциплінарних і контекстуально чутливих стратегій аналізу освітніх феноменів.

Сучасна архітектура методичного забезпечення порівняльного дослідження ґрунтується на кількох взаємопов'язаних засадах:

- по-перше, на інтеграції міждисциплінарних дослідницьких стратегій, що забезпечують комплексний аналіз освітніх процесів у взаємозв'язку соціальних, політичних, економічних і культурних чинників;
- по-друге, на використанні змішаних методологій, які дозволяють поєднувати кількісний аналіз освітніх тенденцій із якісною інтерпретацією соціокультурних смислів та підвищують валідність порівняльного аналізу;
- по-третє, на ускладненні процедур порівняльного аналізу та розвитку багаторівневих моделей дослідження, орієнтованих на врахування різних рівнів функціонування освіти;
- по-четверте, на посиленні значення крос-культурної валідності та контекстуалізації, що передбачає врахування соціокультурної специфіки освітніх систем і запобігає механічному перенесенню освітніх моделей із одного середовища в інше.

Отже, трансформація методичного виміру сучасної порівняльної педагогіки пов'язана з переходом до більш гнучких, інтегративних і контекстуально адаптивних моделей організації дослідження, здатних

³⁹ Paige R. M. (Ed.). Education for the intercultural experience. Intercultural Press. 1993. 351 p.

забезпечити комплексність, валідність та інтерпретаційну глибину порівняльного аналізу.

4. Технологічний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Глобальне методологічне переосмислення сучасної порівняльної педагогіки зумовлене значною мірою стрімкою еволюцією цифрових технологій та появою генеративного штучного інтелекту (ШІ), які не просто надали дослідникам нові інструменти для автоматизації рутинних завдань, а докорінно змінили саму епістемологічну матрицю компаративістського пошуку. Традиційна парадигма порівняльного аналізу, яка десятиліттями спиралася на текстоцентричне, дескриптивне зіставлення локальних чи національних освітніх систем, остаточно поступається місцем динамічним, дата-орієнтованим і мережевим підходам.

Цей перехід від статичної до динаміки вимагає від наукової спільноти експлікації технологічного аспекту застосування методології порівняльно-педагогічних досліджень. Інтеграція штучного інтелекту, становлення цифрової науки (digital scholarship), трансформація дослідницької культури та виникнення нових етичних імперативів формують цілісне явище – *цифрову компаративістську методологію*.

4.1. Штучний інтелект як чинник парадигмальних зрушень в освітньому пошуку

Впровадження штучного інтелекту в структуру педагогічного пошуку маркує перехід до предиктивної та прескриптивної аналітики в освіті. Аналізуючи трансформацію наукових підходів під впливом ШІ, Ф.Оуянґ та П.Цзяо наголошують на виникненні нових парадигмальних зрушень у зборі та інтерпретації емпіричних даних⁴⁰. У контексті компаративістики це означає, що об'єктом порівняння стають не лише задокументовані нормативні акти чи навчальні плани, а живі потоки даних, які генеруються інтелектуальними освітніми системами. Автоматизований аналіз великих даних (Big Data) дозволяє виявляти латентні закономірності в результатах навчання здобувачів освіти на глобальному рівні, мінімізуючи суб'єктивний фактор дослідника під час первинного кодування інформації.

Паралельно з цим, у вищій школі ШІ перетворюється на практичний інструмент управління та оцінювання освітніх треків. А. Омран та співавтори акцентують увагу на тому, що використання інтелектуальних систем та алгоритмів генеративного ШІ (наприклад, чат-ботів) відкриває

⁴⁰ Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology. CRC Press. 2024. 15 p.

унікальні можливості для транснаціональних кейс-стаді⁴¹. Порівняльні дослідження отримують доступ до масивів вербальних та поведінкових реакцій студентів із різних куточків світу, які навчаються в аналогічних цифрових середовищах. Це дозволяє здійснювати верифікацію педагогічних гіпотез на безпрецедентних за масштабом вибірках, стираючи класичні міждержавні кордони в процесі збору наукових фактів.

4.2. Феномен *Digital Scholarship* та реконфігурація доступу до даних

Розвиток методів порівняльних досліджень є нерозривно пов'язаним із концепцією «цифрової науки» або цифрової академічної діяльності (*digital scholarship*). Цифровізація архівів, бібліотечних фондів та створення відкритих репозиторіїв наукових даних радикально спростили доступ до першоджерел, що завжди було критичною точкою для компаративістів. Проте, як зазначає С. Гокінс, поява цифрових гуманітарних наук актуалізувала складні питання контролю, верифікації та легітимності доступу до інформації⁴² (Hawkins, 2021). Порівняльно-педагогічне дослідження сьогодні змушене оперувати в полі напруги між ідеєю абсолютної відкритості знань (Open Science) та комерціалізацією чи політизацією великих масивів освітніх даних (наприклад, баз даних міжнародних порівняльних досліджень типу PISA чи TIMSS).

Крім того, методологія використання цифрових платформ виявила власну вразливість. У ракурсі критичного осмислення інновацій, А.М. Січані та М. Донней пропонують переосмислити концепт *методологічної помилки* або *технічного збою* в цифровій науці⁴³. Для порівняльної педагогіки це надзвичайно цінний підхід, оскільки він розкриває проблему нестійкості та швидкого застарівання самих цифрових інструментів, за допомогою яких здійснюється аналіз. Створення тривалих, лонгітюдних компаративних проєктів у цифровому просторі вимагає розробки уніфікованих метаданих та архівації алгоритмів, щоб уникнути втрати наукового контексту через зміну програмного забезпечення чи форматів збереження даних.

⁴¹ Omrane A., Elhoseny M., Churi P. P., & Joshi S. (Eds.). Artificial intelligence in higher education: A practical approach. CRC Press. 2022. 266 p. routledge.com

⁴² Hawkins S. (Ed.). Access and control in digital humanities. Routledge. 2021. 300 p.

⁴³ Sichani A.-M., & Donnay M. (Eds.). Reframing failure in digital scholarship. University of London Press. 2025. 138 p.

4.3. Еволюція цифрової дослідницької культури (*Digital Research Culture*)

Технологізація науки неминує веде до трансформації дослідницької культури самого науковця та його взаємодії з академічним середовищем. М. Сейвін-Бейден та Г. Томбс обґрунтовують формування принципово нової культури освітніх досліджень у цифрову епоху, яка розгортається у віртуальних, змішаних та імерсивних (VR/AR) просторах⁴⁴. Класичні методи компаративістики, такі як педагогічне спостереження чи порівняльна етнографія, трансформуються в *неоетнографію цифрових спільнот*. Об'єктом вивчення стає взаємодія суб'єктів освітнього процесу всередині глобальних метаверсів, де соціокультурні коди націй переплітаються з технічними архітектурами платформ.

Цей зсув вимагає переосмислення взаємин між дослідником та об'єктом дослідження. Дж.Вішарт та М.Томас доводять, що концепт «e-research» (електронного дослідження) кардинально розширює коло джерел педагогічної компаративістики за рахунок соціальних медіа, цифрових слідів (*digital footprints*) та мобільних технологій⁴⁵. Нова дослідницька культура вимагає від науковця високого рівня цифрової грамотності, здатності працювати в полікультурних віртуальних командах та вміння інтерпретувати децентралізовані дані, які більше не належать жодній конкретній національній освітній інституції.

4.4. Нові етичні імперативи та межі застосування генеративного ШІ

Стрімке впровадження генеративного ШІ в наукову практику випередило формування відповідної нормативно-етичної бази, що створило серйозні ризики для академічної доброчесності. Досліджуючи межі легітимного використання ШІ в якісних дослідженнях, М. Альшаммарі вказує на проблему розмивання авторства та загрозу виникнення штучних «галюцинацій» алгоритмів під час аналізу емпіричних матеріалів⁴⁶. У порівняльно-педагогічних дослідженнях, де точність перекладу, врахування національних ідіом та контекстуальність термінів мають вирішальне значення, сліпа довіра до автоматизованих

⁴⁴ Savin-Baden M., & Tombs G. Research methods for education in the digital age. Bloomsbury Academic. 2017. 296 p. DOI:10.5040/9781474245685 DOI: 10.5040/9781474245685.

⁴⁵ Wishart J., & Thomas M. (Eds.). E-research in educational contexts: The roles of technologies, ethics and social media. Routledge. 2022. 128p. .

⁴⁶ Alshammari M. Qualitative research ethics and AI revolution: Are Saudi linguistics and TESOL researchers aware of legible boundaries? *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2025. № 8(9), 254–259. DOI:10.20944/preprints202501.1388.v1

III-інструментів аналізу тексту може призвести до грубих методологічних викривлень та хибних компаративних висновків.

Рішення цієї проблеми лежить у площині свідомої та дисциплінованої рефлексії наукової спільноти. М. Санчес-Кардона та Дж. Торо-Альварес пропонують модель етичної інтеграції генеративного III, яка базується на колегіальному контролі та чіткому розмежуванні технічних функцій алгоритму та інтелектуальних функцій людини (Sánchez-Cardona & Toro-Alvarez, 2025). Для порівняльної педагогіки цей аспект ускладнюється тим, що самі етичні стандарти та законодавчі акти щодо використання III суттєво різняться між країнами (наприклад, регуляторна політика ЄС порівняно з країнами Азії чи США). Компаративіст змушений не лише сам дотримуватися етичних норм, а й вивчати, як саме ці відмінності в етичних кодексах різних держав впливають на дизайн та результати спільних міжнародних освітніх проєктів.

4.5. Цифрові методології та аналітичні інструменти сучасного порівняльно-педагогічного дослідження

Усі вищезазначені тенденції інтегруються в поняття *цифрових методологій* (digital methodologies). Дослідники наголошують на тому, що впровадження хмарних систем керування навчанням (LMS) та глобальних систем навчальної аналітики повністю оптимізувало крос-національний збір даних. Цифрова методологія дозволяє одночасно фіксувати параметри освітнього процесу в тисячах шкіл чи університетів у різних географічних зонах, забезпечуючи небачену раніше синхронність порівняння.

Важливу роль в теоретичному узагальненні цієї проблематики відіграв фундаментальний випуск *Світового щорічника освіти*, підготовлений під редакцією С. Селлара, Б. Лінгарда та А. Верже. Автори констатують, що порівняльна методологія в епоху великих даних та глобальних мереж зазнала незворотних змін⁴⁷. Вони вказують на те, що класичне географічне порівняння («держава А проти держави Б») замінюється аналізом *глобального освітнього простору*, де ключовими акторами стають транснаціональні корпорації, міжнародні мережеві платформи та алгоритмічні системи оцінювання. Візуалізація складних мережевих зв'язків та комп'ютеризоване моделювання стають базовими методами сучасної компаративістики.

Таким чином, узагальнення результатів аналізу представлених джерел дозволяє стверджувати, що методи порівняльно-педагогічних

⁴⁷ Sellar S., Lingard B., & Verger A. (Eds.). World yearbook of education 2019: Comparative methodology in the era of big data and global networks. Routledge. 2019. 244 p.

досліджень здійснили якісний стрибок у своєму розвитку. Сучасний етап характеризується трьома визначальними ознаками:

- По-перше, *технологізацією аналізу*, де штучний інтелект та Big Data мінімізують дослідницький суб'єктивізм та розширюють межі порівняння до глобальних масштабів.
- По-друге, *віртуалізацією дослідницького поля*, в межах якого цифрова культура та цифрова наука формують нові гнучкі та репродуктивні форми транснаціональної співпраці вчених.
- По-третє, *актуалізацією етичного самоконтролю*, що вимагає розробки нових міжнародних протоколів використання генеративних систем у гуманітарному пошуку.

Цифрова методологія порівняльної педагогіки не скасовує класичні засади науки, сформульовані її фундаторами, але надає їм абсолютно нового технологічного виміру. Вона дозволяє бачити освіту не як набір ізольованих національних систем, а як єдиний, складний, фрактальний організм, що розвивається в глобальному цифровому просторі.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасний етап розвитку освіти характеризується суттєвим посиленням впливу глобальних викликів на всі сфери освітньої діяльності, включаючи науково-педагогічні дослідження. Соціальна та військово-політична нестабільність, глобалізація освітнього простору, цифровізація освіти й науки, політика Зеленого переходу, динамічність освітніх змін та активізація міжкультурної взаємодії зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження та оновлення його методологічних засад.

У статті обґрунтовано доцільність розгляду методологічної трансформації порівняльно-педагогічних досліджень у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному. Встановлено, що теоретичний вимір пов'язаний із переосмисленням концептуальних та епістемологічних засад порівняльної педагогіки, посиленням ролі контекстуалізації, інтерпретаційних підходів, міждисциплінарності та критичного осмислення процесів освітнього запозичення. Це свідчить про поступовий перехід сучасної компаративістики від формального зіставлення освітніх систем до комплексного аналізу соціокультурних, політичних та ціннісних чинників розвитку освіти.

Доведено, що трансформація методичного виміру виявляється у розвитку міждисциплінарних дослідницьких стратегій, поширенні змішаних методологій, ускладненні процедур порівняльного аналізу та посиленні значення крос-культурної валідності дослідження. Сучасна

порівняльна педагогіка дедалі більше орієнтується на інтеграцію різних дослідницьких підходів, поєднання кількісних і якісних методів аналізу, а також урахування контекстуальної специфіки розвитку освітніх систем.

З'ясовано, що технологічний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічних досліджень пов'язаний із цифровізацією наукового пошуку, розвитком цифрової дослідницької культури, використанням технологій штучного інтелекту, цифрових методологій та нових форм академічної комунікації. Водночас цифрова трансформація науки актуалізує проблеми верифікації інформації, дослідницької етики, академічної доброчесності та відповідального використання технологій штучного інтелекту у науковій діяльності.

Отже, сучасна методологія порівняльно-педагогічного дослідження трансформується у напрямі інтегративності, контекстуальної чутливості, міждисциплінарності та цифрової адаптивності. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку теоретико-методологічних засад сучасної компаративістики відповідно до нових умов функціонування освіти і науки у глобалізованому світі.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз методологічної трансформації порівняльно-педагогічних досліджень у контексті сучасних глобальних викликів розвитку освіти XXI століття. Визначено основні чинники, що зумовлюють зміни у методології порівняльної педагогіки, зокрема соціальну та військово-політичну нестабільність, глобалізацію освітнього простору, цифровізацію освіти й науки, політику Зеленого переходу, динамічність освітніх трансформацій та активізацію міжкультурної взаємодії. Обґрунтовано доцільність розгляду трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному.

Теоретичний вимір пов'язується з переосмисленням концептуальних та епістемологічних засад сучасної компаративістики, посиленням ролі контекстуалізації, міждисциплінарності та інтерпретаційних підходів. Методичний вимір відображає розвиток міждисциплінарних дослідницьких стратегій, змішаних методологій, крос-культурного аналізу та ускладнення процедур порівняльного дослідження. Технологічний вимір характеризується впливом цифровізації науки, використанням технологій штучного інтелекту, цифрових методологій та формуванням цифрової дослідницької культури.

Доведено, що сучасна методологія порівняльно-педагогічних досліджень поступово трансформується від переважно описових моделей до інтегративних, контекстуально чутливих, міждисциплінарних і

цифрово адаптивних підходів до наукового пошуку. Зроблено висновок про необхідність подальшого оновлення теоретичних, методичних і технологічних засад порівняльної педагогіки відповідно до нових умов розвитку освіти і науки у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alshammari M. Qualitative research ethics and AI revolution: Are Saudi linguistics and TESOL researchers aware of legible boundaries? *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2025. № 8(9), 254–259. DOI: <https://doi.org/10.20944/preprints202501.1388.v1>
2. Bianchi G., Pisiotis U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/13286>, JRC128040.
3. Bray M., Adamson B., Mason, M. (Eds.). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.
4. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Digital Education Action Plan 2021–2027 – Resetting education and training for the digital age. URL: <https://www.scribd.com/document/553414376/Digital-Education-Action-Plan-2021-2027-Education-and-Training>
5. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, № 61(C 189), P. 1–13. URL: <https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/3c0580f9-6f6b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-uk>
6. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
7. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*. 2006. Vol. 32, no. 5. P. 561–573. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>.
8. Cowen, R., & Kazamias, A. M. (Eds.). *International handbook of comparative education*. 2009. (Vols. 1–2). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>
9. Creswell J. W., & Plano Clark V. L. *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications. 2017. 520 p.

10. Crossley M., Jarvis P. Introduction: Context, culture and comparison in comparative education. *Comparative Education*. 2001. Vol. 37, No. 4. P. 405–414. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060120091210>
11. Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*. 2005. № 41(2). P. 117–149. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
12. Deardorff D. K. (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications. 2009. 542 p.
13. Greene J. C. *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689807314013>
14. Hawkins S. (Ed.). *Access and control in digital humanities*. Routledge. 2021. 300 p.
15. Hofstede G., Hofstede G. J., & Minkov M. *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill. 2010. 576 p.
16. Johnson R. B., & Christensen L. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). SAGE Publications. 2014. 977 p. URL: https://lms.apitwist.com/pluginfile.php/45368/mod_resource/content/1/Johnson_2014_Educational%20Research_%20Quantitative_Qualitative_and%20Mixed.pdf
17. Manzon M. *Comparative education: The construction of a field*. Hong Kong : Springer, 2011. 238 p.
18. Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education. *Discourse Formation in Comparative Education* / ed. by J. Schriewer. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. P. 111–132.
19. Milošević D., & Maksimović J. Methodology of comparative research in education: Role and significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2020. № 8(3), 155–162. DOI: <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-155-162>
20. Omrane A., Elhoseny M., Churi P. P., & Joshi S. (Eds.). *Artificial intelligence in higher education: A practical approach*. CRC Press. 2024. URL: [routledge.com](https://www.routledge.com)
21. Organisation for Economic Co-operation and Development. *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. 2018. 23 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
22. Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). *Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology*. CRC Press. 2024. 15 p.
23. Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). *Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology*. CRC Press. 2024. 15 p.
24. Paige R. M. (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press. 1993. 351 p.

25. Phillips D., Ochs K. Processes of policy borrowing in education: Some explanatory models. *Comparative Education*. 2003. Vol. 39, № 4. P. 451–461. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>.
26. Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 2014. 240 p. DOI: <https://doi.org/10.1086/683254>
27. Repko A. F., & Szostak R. *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). SAGE Publications. 2020. 472 p.
28. Savin-Baden M., & Tombs G. *Research methods for education in the digital age*. Bloomsbury Academic. 2017. 296 p. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781474245685>.
29. Schriewer J. Rationalized Myths in European Higher Education: The World-Culture Context of the Bologna Process. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 1091–1107. DOI: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202>
30. Sellar S., Lingard B., & Verger A. (Eds.). *World yearbook of education 2019: Comparative methodology in the era of big data and global networks*. Routledge. 2019. 244 p.
31. Sichani A.-M., & Donnay M. (Eds.). *Reframing failure in digital scholarship*. University of London Press. 2025. 138 p.
32. Srivastava P., Hopwood N. A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. 2009. Vol. 8, No. 1. P. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690900800107>.
33. Steiner-Khamisi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. *Current Issues in comparative education*. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838>
34. Steiner-Khamisi G. The Politics of Educational Transfer. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 239–256. URL: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838>.
35. Tansnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities / ed. by C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner. Frankfurt am Main : Campus Verlag, 2004. 524 p.
36. Teddlie C., & Tashakkori A. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications. 2009. 387 p.

37. The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamsi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.
38. UNESCO. Intercultural competences: conceptual and operational framework. UNESCO. 2013. 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768?utm_source=chatgpt.com
39. UNESCO. International Commission on the Futures of Education (ICFE). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. 2021. 186 p. <https://doi.org/10.18356/9789210012102>
40. Watson K., Crossley M. Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference. London ; New York : RoutledgeFalmer, 2003. 192 p. URL: taylorandfrancis.com
41. Wishart J., & Thomas M. (Eds.). *E-research in educational contexts: The roles of technologies, ethics and social media*. Routledge. 2022. 128 p.

Information about the author:

Sbruieva Alina Anatoliivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Pedagogics

Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko

87, Romenska str., Sumy, 24000, Ukraine