



Цюра Світлана Богданівна —

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук. Коло наукових інтересів: методологія нелінійних самоорганізовуваних систем; методологія компаративного аналізу; роль індивідуальної часової траєктиви у формуванні «Я-професійного» майбутнього педагога; теорія і практика соціального партнерства приватної школи і сім'ї.

УДК 37:001.8.001.36

МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ПРИНЦИПИ, ОСОБЛИВОСТІ

Розглянуто методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, виокремлено низку теоретичних концептів. Узагальнено принципи компаративного дослідження: пріоритетної спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу в дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Ключові слова: порівняльний аналіз, компаративне педагогічне дослідження, принципи компаративного педагогічного пошуку.

Компаративні педагогічні дослідження посідають важливе місце в сучасних педагогічних розвідках. Практично кожен новий виток у розвитку систем освіти країни чи регіону, технологія, розвинута силами науковців чи практиків, стає об'єктом аналізу вчених інших країн. Інтерес науковців і практиків до дослідження різних варіантів організації діяльності освіти і виховання, зіставлення педагогічних явищ і процесів є вагомим частинкою педагогічних досліджень ХХ ст. Об'єкт і завдання порівняльної педагогіки пов'язані з глобалізацією та її запитами більше, ніж інші сфери академічних досліджень, вважає відомий компаративіст М. Брей. «Порівняльна освіта природно пов'язана з міжнаціональними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити перспективно. Водночас ця галузь реагує на глобалізаційні процеси» [2, р. 209]. Характеризуючи об'єкт порівняльних досліджень загалом, Б. Вульфсон узагальнює, що це «стан й основні тенденції розвитку теорії і практики освіти у сучасному світі» [4, с. 65–66], а іспанський компаративіст Х. Гаррідо визначає предмет порівняльної педагогіки таким чином: «системи освіти, або, інакше кажучи, освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону тощо)» [5, с. 59].

Вагомі матеріали для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки містять роботи М. Красовицького. Основу порівняльних досліджень

в Україні становлять дослідження українських компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської. На необхідності вдосконалення методології порівняльного аналізу акцентують Є. Бражник, О. Локшина, Н. Ничкало, Г. Щука. Ще у 70-х роках ХХ ст. Дж. Лоурейс зазначив: «Без сумніву, ще не настав час, щоб можна було сформулювати основні методологічні принципи, прийнятні для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їхньої діяльності» [6, р. 29]. Методологія порівняльного аналізу потребує осмислення, принципи і підходи – детального розроблення, а дискусії про неї ведуть науковці різних країн.

Компаративні дослідження 80–90-х років ХХ ст. наголошували на завданнях удосконалення методології порівняльної педагогіки. Шляхом аналізу теоретичних джерел виявлено два напрями, за якими розгортаються основні пошуки теорії компаративного аналізу. Просте зіставлення дає змогу зробити висновок, що ці напрями виявляються і в інших соціальних науках.

Перший розвивається в руслі глобалізації і потребує системного розгляду досліджуваних явищ та їх впливів, вияву спільного в розвитку освітніх структур та проектування шляхів їх взаємозбагачення. Його ілюструють такі позиції:

- Є Бражник стверджує, що поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яка застосовувалася до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності. Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [1];
- Б. Вульфсон узагальнив, що найавторитетніші компаративісти наголошують на першочерговій важливості порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду, головним чином на макрорівні (організація систем освіти, їх місце в соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти тощо). При цьому найважливішими є характеристика глобальних тенденцій, вияв і аналіз інваріантів [4, с. 50–52, 63].

Другий напрям, який найбільше ініціюють дослідники розвинутих країн, пропонує фокусувати увагу порівняльного аналізу на багаторівневому науковому пошуку, що використовує теоретичні методи поряд із емпіричними і робить зіставлення на засадах безпосередньої участі компаративного дослідника в процесі як експериментатора, який самостійно отримує дані про ефективність перебігу процесу. Цей шлях аргументують:

- М. Брей: «Дослідники порівняльної освіти, як правило, використовували досить обмежений інструментарій соціальних наук... багато коментарів, що базуються на оглядах наукової літератури, але відносно небагато досліджень ґрунтуються на опитуваннях і практично жодне дослідження не базується на експериментальних методах» [2, р. 216];
- П. Бродфут: «порівняльно-педагогічні дослідження мають «повернутися обличчям» до безпосередньої навчальної роботи на рівні шкільного класу» [3, с. 93–103].

Метою статті є виявити та конкретизувати на основі узагальнення методологічної бази сучасних компаративних педагогічних досліджень принципи наукового пошуку, які зумовлюють методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, обґрунтувати їх як теоретичні концепти та уточнити особливості їх дотримання в компаративному пошуку.

Аналіз компаративних педагогічних джерел дає змогу виокремити чотири варіанти організації дослідницького пошуку.

Історико-порівняльні дослідження, які у вітчизняній педагогіці, традиційно належали до сфери «зарубіжна педагогіка». Питання про їх компаративний характер є дискусійним, оскільки те, що їх виконують шляхом аналізу матеріалів «чужої», тобто безпосередньо малознайомої досліднику системи освіти, автоматично не робить їх порівняльними.

Порівняльно-історичні дослідження зараховують до порівняльних на підставі лише одного «географічного» критерію, а саме того, що дослідник вивчає досвід іншої країни. Такий тип досліджень за їхній здебільшого описовий характер викликає багато критичних зауважень сучасних зарубіжних і вітчизняних компаративістів. Розмежованість політичних систем і культур другої половини ХХ ст., виразна нестача інформації про процеси і явища в паралельних культурах спонукали дослідників до їх вивчення. Тому ці дослідження також можна було б віднести не до порівняльної, а до традиційної для вітчизняного простору дослідницької площини зарубіжної педагогіки. В одній з праць, присвячених порівняльній педагогіці, Б. Вульфсон заперечує позицію, що «порівняльна педагогіка і зарубіжна педагогіка – це різні назви однієї галузі знань і тому можуть вживатися як синоніми». На його думку (з якою можна дискутувати), «зарубіжна педагогіка має суто описовий характер, її головне завдання – збирання й систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за кордоном... а порівняльна педагогіка містить значно більшу теоретико-методологічну компоненту». [4, с. 65–66]. Зауважимо, що повноцінного порівняльного аналізу в радянських дослідженнях зарубіжної педагогіки не було з ідеологічних міркувань, заангажованості, апріорі поставлених досліднику обмежень, таких самих, які діяли щодо, наприклад, економічних й історичних досліджень. У такому разі наукові роботи в галузі зарубіжної педагогіки 30–80-х років ХХ ст. коректніше тлумачити як етап у розвитку порівняльних досліджень.

Класичні компаративні дослідження, поширені в сучасній світовій практиці, орієнтовані на вивчення культур, особливо тих, які вступають у діалог, взаємодію. Їхньою особливістю є те, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а тому він, на відміну від її власних ціннісно заангажованих суб'єктів, здатен забезпечити зовнішнє незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості. Тому неповною є традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює саме її специфіку – зовнішньої позиції дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів, яка є додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу, дає змогу виявити особливості й тенденції, що суб'єктивно задіяними учасниками процесу можуть, розцінюватися по-іншому.

Конструктивістські компаративні дослідження ґрунтуються на вихідній ідеї, що науковий пошук має спрямовуватися далі від опису стану, на прогностику, зміну, розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію. У таких дослідженнях прагнуть цілісно, на підставі систематизованих фактологічних матеріалів і досвіду людства у сфері освіти та виховання виокремити: спільні, схожі, тотожні, іманентно властиві, загальнолюдські тенденції, закономірності; наголосити на унікальних регіональних особливостях; привернути увагу до того, що потребує кардинальних змін не лише засобами всередині країни, а й через впливи потенційно спроможних зовнішніх систем. Таким чином розширюються можливості практичної апробації порівняльних досліджень, що з одноадресних із часом перетворюються на дво- і поліадресні.

Важливо, що конструктивістська методологія вносить у порівняльні дослідження нову ключову особливість, не властиву дослідженням ідеологічно заангажованого ХХ століття, а саме установку на паралельність мислення, яка, у свою чергу, обумовлює те, що:

- різні підходи до організації практики освіти і виховання можуть співіснувати як рівноцінні, якщо вони ефективні, суспільно, педагогічно й особистісно доцільні;
- порівняння не орієнтується на рух між полюсами «правильне – неправильне», «розвинуте – не розвинуте»;
- аналітика лише збагачується, якщо інформаційні об'єкти порівняльного аналізу не ставлять у площину полеміки й «зважування», а розглядають як вектори розвитку, що можуть підсилювати один одного, але не є взаємозамінними, особливо шляхом імплантації у самоорганізовану систему чужих, не властивих їй системоформувальних елементів.

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел із порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьгодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії в досвіді різних країн.

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати, що:

- джерелом гуманістичних цінностей сучасності є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей ХХІ ст. розглядає як основу функціонування соціальних інституцій їхню не політико-економічну, а соціальну ефективність. Відповідно, критерії ефективності школи впливають із тлумачення індивідуально-соціальної доцільності педагогічного процесу: створення умов для свободи особистого вибору й самореалізації; не кількісному результаті навченості, а научаності, його якісній результативності; особистісному змісті й сенсі знань;
- досліджувані процеси в середовищі не зупиняються на момент дослідження. Завдання педагогічних дослідників полягає в тому, щоб не лише виокремити ефективні технології освіти і виховання, які виявлені в досвіді іншої країни й відповідають на її реальні потреби, а й забезпечити (як ученому не заангажованому у культурний, смисловий простір країни) наукове прогнозування перспектив і тенденцій, завдань спрямованих на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечують поступ соціуму – середовища для розвитку особистості.

Принцип дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу виконання таких вимог:

1. Тлумачення аналізованих елементів як таких, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складники системи освіти країни, культури.
2. Виявлення характеристик досліджуваного, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого або взаємодії властивостей внутрішніх підсистем та контексту середовищних систем.
3. Характеризування структури об'єкта загалом, процесів розвитку системи через їхні чинники, і саме з урахуванням їх наявності чи відсутності розроблення

науково-методичних рекомендацій щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни в іншій.

Наприклад, дослідження педагогічних умов розвитку кооперативних форм навчальної діяльності в умовах початкової школи США, Канади, Ізраїлю, Великої Британії щоразу стосуватиметься своєрідного соціокультурного простору країни, типового для неї, й розвинутих у ній досвіду і практики полікультурного діалогу та соціальної кооперації вчителів, учнів та їхніх батьків. Рекомендації щодо впровадження досвіду в Україні, відповідно, ґрунтуватимуться не лише на узагальненому результаті досвіду «чужої» культури, а й на акцентуванні на опорних структурних елементах соціокультурного простору країни дослідника.

Типовим наслідком ігнорування принципу системного підходу є концентрування уваги дослідника на успішному одиничному і рекомендація щодо його негайного впровадження. «Найефективніші» результати загальновідомі: школа реалізовує бригадно-лабораторний метод там, де авторитарна система століттями нівелювала будь-які спроби до групової чи індивідуальної ініціативи і відповідальності; Болонський процес упроваджується без автономії університетів, мобільності, зовнішнього моніторингу якості вищої освіти тощо.

4. Маркування явищ і процесів у сфері освіти досліджуваної країни як результатів саморозвитку автентичних систем та їх складників. Система освіти сучасної демократичної країни – структура до певної міри самоорганізовувана, але не меншою мірою керована та контрольована соціальними інституціями. Кожен із елементів аналізованої системи є як результатом тривалого розвитку та перманентного переструктурування, так і точкового, цільового, більш-менш ефективного реформування. Якщо його в результаті дослідження розглядатимуть як горизонтальний зріз, то суттєві характеристики досліджуваного елемента, ймовірно, випадуть із поля зору.

5. Урахування того, що досліджувані процеси не замкнуті в просторі. Якщо предметом вивчення є функціонування самоорганізованої системи освіти або її підсистеми, то цілісний аналіз потребує вияву значної частини зв'язків, впливів та процесів поза безпосередньою структурою.

Так, характеризуючи прогрес вищої економічної освіти в сучасній Туреччині, віддавши належне векторові розвитку, що базується на потребах ринку праці, поруч із вектором орієнтації на європейські стандарти та засади громадянського суспільства враховується наявність не менш потужного релігійного вектора в багатьох нюансах системи. При цьому перший вектор – прямого впливу – масштабно підтримується та імплантується лише недавно, багато в чому спираючись на політичну кон'юнктуру, а другий, хоч і може трактуватися як опосередкований, природно й цілісно властивий усій суспільній структурі.

6. Виокремлення у порівнянні векторів еволюції систем, тенденцій, зіставляти системоформувальні елементи. Питання визначення системотвірного фактора є пріоритетним у розробленні рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то це не означає, що елементи, впроваджені як її аналоги в іншу систему, будуть ефективними.

Зокрема, достатньо вдалим було впровадження в Україні зовнішньої незалежної системи оцінювання (попри її недоліки, неминучі за будь-якої організації), але, наприклад, тривала широкомасштабна пропаганда ідеї переорієнтації системи навчання з предметно орієнтованої на особистісно орієнтовану гальмується через

реальну кількість соціокультурних потреб і запитів. Спираючись на ідею факторного аналізу про те, що системотвірний фактор лежить поза системою, яка утворюється, можемо припустити, що в першому випадку він існував і забезпечив простір для вдалого втілення запропонованої зміни, а у другому – ні, або поки що формує недостатньо потужний запит суспільства на право особистості на вільний розвиток.

Віддаючи належне позитивним аспектам шкільних навчальних курсів інтегративного міжпредметного характеру в практиці функціонування північноамериканської школи, слід відзначити низьку ефективність і штучність впровадження під впливом компаративних досліджень тривалого інтегрованого курсу «Природознавство» в українській середній школі на тлі традиційної предметної структури змісту освіти. Це призвело до втрати навчального часу на вивчення елементарних основ фізики та хімії і непропорційне зростання теоретичної складності й змістової насиченості цих дисциплін у старшій школі. За такого часткового реформування змісту освіти не було враховано, що системоформувальним фактором компонування змісту освіти в північноамериканській школі є рівень доступності, соціальної та особистісної привабливості й практичності змісту знань, а також індивідуальна та внутрішня мотивація учіння; а в українській школі – рівень науковості, теоретичної ґрунтовності й навіть енциклопедичності запропонованого учням змісту знань, зовнішня мотивація потребами вступу у ВНЗ і предметно орієнтований характер навчання.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. методологічні аспекти дослідження людини та суспільства найбільшою мірою репрезентує положення про необхідність гуманізації буття особистості, буття соціуму, а ключовою в організації філософського знання є гуманістична спрямованість. В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності виокремлюємо дві вихідні вимоги (ідеї). Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненому оцінюванні вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання та висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми: еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині й суспільстві людського. Друга, акцентуючи на тотожному в тлумаченні цілей, розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні з володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності реального навчального процесу.

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір – спрямованість еволюційних змін тяжіє до тотожності всюди, де самоорганізовані процеси поєднуються з розумним адаптивним управлінням, і вступає в суперечність із системами, що перебувають у режимі нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління. Дослідник, що має намір порівняти ставлення до інтерактивних методів навчання у практиці діяльності американських і українських вчителів може виявити в одному випадку істотно вищі показники, ніж в іншому, але загалом його цікавитиме лише факт наявності вектора.

Полівекторність як умова функціонування інформаційного простору поєднується і має додатковий сенс в умові – наслідку: цивілізаційні зміни і процеси цілісні

й тотожні за сутністю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність, співіснування та виживання.

Висновки. Глобалізація та інтеграція дають змогу вперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення й досвід людства у сфері освіти і виховання, виокремити в них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, наголосити на регіональних особливостях, що є унікальними. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення педагогічного процесу в тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішнє незалежне оцінювання і прогнозування тенденцій, перспектив та завдань. До вихідних положень, що обумовлюють наукову коректність порівняння належать принципи: пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці й доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : электрон. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь – июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Brey M. Comparative Education in the Era of Clobalisation: evdution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. –2003. – Vol. 1, Nr. 2, – P. 209–224.
3. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей / П. Бродфут // Перспективы. – 1986. – № 2. – С. 93–103.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
5. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х. Гарридо // Перспективы. – 1990. – № 3.
6. Traite des sciences pedagogiques. T. 3: Pedagogie comparee. – P., 1972. – P. 29.

References

1. Brazhnik E. I. Osobennosti metodologi sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovanij / Evgenija Ivanovna Brazhnik // Pis'ma v Emissia.offline : Jel. науч.-ped. zhurnal. – 2005. – janvar'–ijun'. – <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Brey Mark. Comparative Education in the Era of Clobalisation: evdution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. Vol. 1, Number 2, 2003. – P. 209–224.
3. Brodfut P. Sopotavitel'nyj analiz klassnoj raboty anglijskih i francuzskih uchitelej / P. Brodfut // Perspektivy. – № 2. – 1986. – S. 93–103.
4. Vul'fson B. L. Sravnitel'naja pedagogika. Istorija i sovremennye problemy. / B. L. Vul'fson. – Moskva : URAO, 2003. – 232 s.
5. Garrido H. Sravnitel'naja pedagogika v sisteme pedagogicheskikh nauk / H. Garrido // Perspektivy. – № 3. – 1990.
6. Traite des sciences pedagogiques. T. 3. Pedagogie comparee. P., 1972. – P. 29.

Цюра С.

МЕТОДОЛОГИЯ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ

Рассмотрена методология сравнительного анализа в качестве конкретно-научной, выделен ряд теоретических концептов. Обобщены принципы компаративного исследования: приоритетной направленности развития педагогических систем на обеспечение ценности человека и человеческого; соблюдения системного подхода к исследованию; единства смыслов и целей педагогической деятельности в мировой практике и целесообразности технологической вариативности; тождества векторов единичного и общего в эволюции педагогической эмпирии.

Ключевые слова: сравнительный анализ, компаративное педагогическое исследование, принципы компаративного педагогического поиска.

Tsiura S.

THE METHODOLOGY OF COMPARATIVE PEDAGOGIC RESEARCHES: PRINCIPLES AND FEATURES

The paper examines the methodology of the comparative analysis as a concrete scientific one. It singles out a number of its theoretical concepts, principles and approaches to the organization of a research, and clarifies the features of technology, the tasks of the constructivist comparative educational investigation.

The paper compares the classical comparative studies, which are common in the modern world practice, and focus on the study of cultures, especially those that come in dialogue, and interact. Their peculiarity is that a researcher takes the position, which is outside of the studied system, and that is why he, unlike its value-engaged individuals, is able to provide the independent external evaluation of the effectiveness of its elements, the optimality of its processes, its integrity and consistency.

The constructivist comparative studies are based on the original idea that the scientific research should be directed far ahead from the description of the state on the prognosis, change, development, reconstruction or on new interpretation. So there are expanding opportunities for practical testing the comparative studies, which will turn with time from single-addressed into two and poly-addressed ones.

The author emphasizes that constructivist methodology supplies comparative studies with a new key trait, which is not inherent for the researches of the previous ideologically engaged century. That is the mindset on parallel thinking, which in its turn determines the following: different approaches to the organization of education and training practices can coexist as equivalent if they are effective, and socially, educationally and personally appropriate; the comparison is not focused on motion between the poles "right – wrong", "developed – not developed"; the analytics is just enriched if the information objects of the comparative analysis aren't placed into the plane of controversy and "weighing" but are treated as the vectors of development that can strengthen each other, but are not interchangeable, especially by the implantation into the self-organized system the alien, not inherent for it system-basing elements.

The paper generalizes the principles of the comparative research: the priority of the orientation of educational system development to the values of a human and humane; adherence to the system approach in a research; the unity of meanings and purposes of pedagogic activities in the world practice and the necessity of technological variability; the identity of partial and general vectors in the evolution of the educational empiric.

Keywords: comparative analysis, comparative educational research, constructivist educational research; principles of comparative educational search.