**Таблица 4. Методология и методы исследования проблем воспитания**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  П/П | **Название подхода** | Основные понятия | **Принципы** | * **Методы** | **Исследователи** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| 1. | **Системный** | Система  Системность  Структура  Процесс  Функция  Состояние | Единства  Целостности  Динамичности  Иерархичности  Структуризации  Самоорганизации | Функциональный  Моделирования  Системно-структурного  анализа  Анализа и синтеза | В.В. Караковский, О.С. Богдинов, И.С. Марвенко, Т.Г. Галиев, Н.В. Кузьмина, Н.М. Таланчук, Г.П. Щедровицкий, Л.И. Новикова, Б.Г. Лихачев, Н.Л. Селиванова, А.Т. Куракин, Ф.Ф. Королев, Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя. |
| 2. | **Деятельности** | Действие  Цель  Мотив  Операция  Поступок  Условия деятельности | Предметности  Активности  Интериоризации и экстериоризации  Опосредования  Единства сознания и деятельности | Критического мышления  Исследовательской и проектной деятельности  Моделирования и анализа  Кейс-метод | И.А. Зимняя, Г.Н. Щукина, Ж.И. Намазбаева, Л.П. Буева, Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Д. Щадренков, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.С. Якиманская. |
| 3. | **Личностно-ориентированный**  **(А. Маслоу,**  **В. Сериков,**  **И.С. Якиманская)** | Толерантность  Индивидуальность  Личность  Самоактуализирован  ная личность  Самовыражение  Субъективность  «Я-концепция»  Выбор | Доверия и поддержки  Самоактуализации  Индивидуальности  Субъектности  Выбора  Творчества и успеха | Педагогической поддержки  Создания ситуации выбора и успеха  Рефлексивный  Диалога | Е.В. Бондаревская, А.А. Булатбаева. |
| 4. | **Философско-антропологический**  **(Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бимбад)** | Целостность природы человека  Процесс развития личности  Единство общего, особенного в каждом человеке  Пластичность личностных качеств | Осмысления значимости человека  «Человек как предмет познания»  Поиска средств и условий становления человека | Сравнительно-исторический  Биографический  Казусный  Интерпретации  Идентификации | В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, В.П. Битинас, Б.И. Муканова, И.А. Липский. |
| 5. | **Синергетический** | Самоорганизация  Открытость  Нелинейность  Бифуркация  Флуктуация  Аттрактор | Интегративности  Динамизма  Саморазвития  Адаптивности  Экватальности  Конвергенции  Диверсификации  Направленности | Моделирования поведения  Сценарного мышления  Информационного влияния  «Взрыва»  Диалога | **В.А. Игнатова, С.В. Кульневич,**  Б. Мукушев, Н.М. Таланчук, С.С. Шевелева, И. Пигожин, Г. Хакен, И. Стенгерс, Н.И. Сулима. |
| 6. | **Герменевтический** | Понимание  Объяснение  Интерпретация (толкование)  Осмысление  Эмпатия | Диалогичности мышления  Научного исследования  Смыслового понимания  Интернальности | Понимания в действии  Постижения индивидуальности  Анализа содержания путем сопереживания (эмпатии)  Компаративный | **А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько,** |
|  | **Аксиологический** | Ценность  Ценностная ориентация  Ценностное сознание  Ценностное поведение | Равнозначности традиций и ценностей  Равноправия всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей  Эмпатийности | Стимулирования долга и ответственности  Проблематизации  Формирования ценностных интересов | В.В. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург, Б.П. Битинас, Г.К. Нургалиева, М.В. Кларин. |
|  | **Акмеологический** | Личностное развитие  Профессиональная деятельность  Самореализация  Человек – носитель собственного опыта  Прфессиональная компетентность | Взаимодействия и развития  Формирования позитивной «Я-концепции» личности  Перевода потенциального в актуальное  Системности | Акмеологических монотренингов  Системного моделирования  Оценки уровня профессионализма  Организационно-деятельностных игр | Н.В. Кузьмина, И.В. Исаев. |
|  | **Целостный** | Цель  Содержание  Деятельность  Результат  Холизм (философия целостности) | Целостности моделирования  Развития целого  Системности и комплексности | Системных технологий целостного анализа  Целостного конструирования  Анализа теорий и практик систем | О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, Д.М. Гришин, И.С. Марьенко, В.И. Петрова, И.Ф. Харламов, М.И. Шилова, Ю.П. Сокольниковю |

**Таблица 9. Классификация основных методологических подходов к исследованию проблем педагогического менеджмента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | **Признаки классификации** | **Наименование и сущность подхода**  **Методологические подходы к исследованию** |  |  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.1. | **Ракурс исследования** | **Системный подход –** рассмотрение системы управления изнутри как совокупности составляющих ее взаимосвязанных элементов  **Комплексных подход** – всестороннее изучение системы управления (извне) с учетом влияния на нее множества разнородных факторов  **Интеграционный подход** – исследование внутренних и внешних взаимосвязей в системе управления: между ее подсистемами и элементами, стадиями жизненного цикла объекта управления, иерархическими уровнями управления, субъектами управления  **Глобальный подход** –рсположение ракурса исследования над системой управления и исследование проблемы, общей для всех аналогичных систем управления |  |  |
| 1.2 | **Степень детализации** | **Холистический подход -** целостное восприятие системы управления с выделением главных и существенных ее свойств и характеристик  **Атомический подход** – дискретное (дифференцированное) восприятие системы управления |  |  |
| 1.3 | **Применяемый инструментарий исследования** | **Качественный подход –** исследование системы управления вербальными средствами  **Количественный подход** – исследование системы управления, в котором предусматривается переход от качественных оценок к количественным с помощью математического, статического, социологического, инженерного и иного инструментария  **Формализованных подход** – исследование системы управления с помощью математического инструментария  **Экономический подход** – исследование системы управления с помощью экономического инструментария  **Метаэкономический подход** – выход за пределы области экономических знаний в целях привлечения к исследованию системы управления инструментария других отраслей науки  **Виртуальный подход** – исследование системы управления с помощью интернет-технологий, сотовой связи и других электронно-информационных средств  **Рефлексивный подход** – отражение в исследовании системы управления мнения исследователя с помощью методов психологии, мотивации, теории вероятности, катастроф и т.п. |  |  |
| 1.4 | **Степень научности** | **Научный подход –** научная постановка цели и задач исследования системы управления и использование научного аппарата для его проведения  **Эмпирический подход** – опора на априорные факты и/или опыт функционирования исследуемой либо аналогичной системы управления  **Прагматический подход** – опора на принцип прагматизма Пирса, характеризуется постановкой задачи получения ближайшего практического результата в исследовании системы упарвления |  |  |
| 1.5 | **Аспектность исследования** | **Аспектный подход –** выбор одной грани проблемы системы управления по приципу актуальности или по принципу учета ресурсов, выделенных на исследование  **Концептуальный подход** – предварительная разработка концепции исследования системы упарвления, т.е. комплекса ключевых положений, определяющих общую направленность, архитектонику и преемственность исследования  **Проектный подход** – процессно-ориентированное исследование системы управления, нацеленное на комплексное решение сложных управленческих проблем на основе их глубокого анализа во всех функциональных областях менеджмента |  |  |
| 1.6 | **Проблема системы управления** | **Психолого-экономический подход –** исследование проблемы взаимосвязи удовлетворенности работников и производительности их труда в системах управления организацией  **Этико-экономический подход –** исследование проблемы взаимосвязи справедливости и эффективности в системах управления организацией  **Поведенческий подход** – исследование проблемы взаимосвязи эффективности и межличностных отношений в системах управления организацией  **Рационалистский подход –** исследование проблемы взаимосвязи максимизации эффективности в условиях ограниченных ресурсов в системах управления организацией  **Процессный подход** – исследование реальных действий системы управления в контекстах проблем взаимосвязи ее процессно-обусловленных функций и соответствия намеченной цели результатам управления  **Ситуационных подход** – исследование проблемной ситуации в системе управления с помощью комплекса адекватных методологических приемов, сформированного под проблему |  |  |
| 1.7 | **Факторы динамики** | **Функционально-структурный подход –** исследование ретроспективной динамики структуры системы управления и способов ее совершенствования путем изменения соподчиненности функций, упрощения конструкции, устранения ненужных и введения дополнительных функций  **Темпоральный подход** – согласование структуры режима функционирования системы управления с хронологическим и содержательным аспектами системы обработки информации  **Процессуальный (диахронический) подход** – исследование изменений процессной структуры системы управления, характеризующих режим ее функционирования и тенденции развития в координатах времени  **Воспроизводственных подход** – исследование цикличности процессов, протекающих в системе управления, и возможностей улучшения возобновлений каждого нового управленческого цикла с учетом дополнительной информации, опыта, инноваций, экономии времени |  |  |
| 1.8 | **Цель исследования** | **Функционально-стоимостный подход –** исследование путей оптимизации системы управления по критерию минимизации затрат на выполнение функций в условиях экономного расходования ограниченных ресурсов: использования резервов их экономии и предотвращения их необоснованных затрат  **Проблемно-ориентированный подход –** исследование системы управления, нацеленное на решение конкретных управленческих задач, приближающих к намеченным целям. Субстанцией такого исследования являются характеристики желаемого состояния системы управления. В ходе исследования ведется поиск возможностей ресурсного обеспечения системы управления, необходимого для достижения ее желаемого состояния  **Информационно-ориентированный подход** – исследование системы управления, нацеленное на поиск возможностей улучшения достигнутого. Субстанцией такого исследования являются характеристики фактического состояние. В ходе исследования выявляются резервы, позволяющие изменить это состояние к лучшему  **Программно-целевой подход** – исследование способов согласования дерева четко обозначенных целей системы управления и дерева ресурсов, необходимых для их достижения, и отражение результатов этого согласования в программе |  |  |
| 1.9 | **Выбор приоритета в управлении среди принципов нормативности, стандартизации, каузальности, системности** | **Нормативный подход –** исследование системы управления с точки зрения установления и соблюдения системы нормативов и нормуправления по важнейшим элементам системы результатам ее функционирования  **Стандартизационный подход –** исследование систем управления путем выбора оптимального соотношения между стандартными и индивидуальными решениями и применения системы стандартов к управлению  **Позитивный подход –** исследование тенденций изменения состояний экономических явления в системах управления организацией в целях выявления **закономерностей этого изменения и обоснования выбора целей развития и средств их достижения**  **Функциональный подход –** исследование взаимосвязей функций в системах управления организацией, в ходе которого они рассматриваются как равнозначные |  |  |
| 1.10 | **Побочные эффекты** | **Экстернальный подход –** исследование проблемы эффективности системы управления с учетом внешних эффектов, возникающих вследствие ее функционирования  **Синергетический подход** – исследование проблемы эффективности системы управления с учетом синергетического эффекта, возникающего в процессе ее функционирования  **Мультипликативный подход** – исследование проблемы эффективности системы управления с учетом мультипликатора, преумножающего эффект от ее функционирования  **Консеквенциальный подход –** исследование последствий принятия управленческих решений |  |  |
| 1.11 | **Критерий выбора управленческого решения** | **Оптимизационный подход (подход «наилучшего практического решения») –** оптимизация управленческого решения по критерию улучшения показателей работы организации в условиях ограниченных ресурсов  **Подход «наилучшего соответствия» -** оптимизация управленческого решения по критерию его адекватности окружению организации, ее культуре и бизнес-стратегии  **«Конфигурационный» подход –** связывание различных управленческих решений и формирование такой их системы, которая в сочетании с функциями системы управления обеспечит максимальную эффективность деятельности организации |  |  |
| 1.12 | **Содержательная позиция исследования** | **Стоимостный (классический) подход –** поиск оптимальных решений проблем системы управления с позиции производителя по критерию минимизации затрат на производство заданного объема продукции (услуга) в условиях ограниченных ресурсов  **Маржиналистский подход** – поиск оптимальных решений проблем системы управления с позиции потребителя товара по критерию максимизации полезности в потреблении благ, достигаемой в условиях распределения ограниченного объема ресурсов между альтернативными нуждами потребителя  **Бихевиористский подход** – поиск удовлетворительных решений проблем системы управления не по критерию экономической эффективности реализации решения, а по процедуре принятия управленческих решений  **Организационный подход –** рассмотрение конечной цели управления с точки зрения отношения к ней всех участников деятельности организации, поиск компромиссных решений проблем, в которых сталкиваются интересы разных социальных групп организации  Литература  Родионова Н.В. Методы исследования в менеджмента. Организация исследовательской деятельности. Модуль 1: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмен». – М.: ЮНИТИ-ДАНА.2014.119-125с. |  |  |

**Таблица 1. Методология и методы методологического исследования**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  П/П | **Методологическая основа,**  **основные понятия Актуальность исследования.** | **Методологические подходы** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Примечание: из-за отсутствия источников по вопросам методологического исследования изложена логика исследования Н.А. Вершининой.  Вершинина Н. А. Методология исследования структуры педагогики. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.  **Основные понятия**  **методологический подход**, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными элементами педагогики, условно может быть назван ***дисциплинарным подходом.***  **Дисциплинарный подход:**   * ***позволяет******выделить*** *в педагогике отдельные части или элементы, ее составляющие.* Реализация этой идеи концепции в ходе исследования структуры педагогики позволит представить морфологию педагогики как системы, состоящей из определенного состава элементов. * ***позволяет построить*** *дисциплинарную матрицу педагогики.* Использование этой идеи концепции в ходе исследования позволит изучить и описать связи между элементами, входящими во внутридисциплинарную матрицу педагогики (научными направлениями, научными специальностями, научными дисциплинами, группами дисциплин и др.), а также характер отношений между ними. Совокупность этих связей между элементами и определяется как структура педагогики. * ***вскрывает механизмы взаимосвязи компонентов*** *структуры педагогики.* Использование дисциплинарного подхода позволяет уточнить связи между педагогическими дисциплинами и ответить на вопрос: на каком уровне интеграции педагогических дисциплин находится сегодняшняя педагогика. * ***определяет место отдельной педагогической дисциплины в структуре педагогики****, которое связано с изучением уровня развития ее дисциплинарной структуры.* В своем развитии любой структурный компонент педагогики может пройти от первого до пятого уровня, и его место в структуре педагогики будет меняться, в зависимости от этого уровня. Поэтому сама структура педагогики – это не застывшая, устоявшаяся раз и навсегда, а подвижная, развивающаяся система, которая в каждый отдельный отрезок времени может быть представлена в виде «структурного разреза» (Я.Г.Дорфман). Характеристика компонентов в определенный исторический момент и является реализацией данной идеи концепции. * *использует комплекс методов, выработанных в разных моделях развития науки, для изучения дисциплинарной структуры конкретной педагогической дисциплины.* Приложение данной идеи концепции к анализу конкретного компонента внутри структуры педагогики позволит выявить ее дисциплинарную структуру; определить этап, отражающий изменения в основных компонентах этой структуры; характеристику изменений в когнитивном и социальном компонентах; вскрыть механизм процесса институциализации результа­тов научной педагогической деятельности.   Дисциплинарное оформление педагогики не является завершающим этапом ее развития как науки, оно обеспечивает ее устойчивость, преемственность педагогического знания при смене поколений ученых. Вместе с процессом дифференциации педагогических дисциплин внутри педагогики происходит и процесс интеграции научного педагогического знания, что значительно расширяет базу дисциплинарных комплексов педагогического знания. Социализация достигнутых в ходе педагогических исследований результатов происходит более эффективно в условиях дисциплинарной организации педагогики.  **Актуальность исследования.** Сложность развития педагогики, наличие различных, порой альтернативных точек зрения, разных научных школ, подходов, течений, направлений, большого количества конкретных педагогических дисциплин, входящих в ее состав и находящихся на разных этапах своего развития, актуализирует проведение исследования, **проблема** которого заключается в необходимости изучения структуры педагогики и отсутствии подхода к проведению такого исследования. Поэтому необходима разработка концепции методологического подхода к анализу современной педагогики.  **Ведущая идея исследования** основывается на том, что современная педагогика является сложноорганизованной наукой, имеющей свою структуру. **Замысел исследования** состоял в том, чтобы, выявив новое основание выделения в структуре педагогики ее составляющих, разработать методологический подход к исследованию структуры педагогики, который позволил бы анализировать педагогику как целостную систему педагогических дисциплин.  Охарактеризованная проблема исследования и его ведущая идея определили актуальность его темы «Методология исследования структуры педагогики».  Объект исследования - педагогика в системе наук.  Предмет исследования - структура педагогики как науки. Цель исследования - разработка и обоснование методологического подхода к исследованию структуры педагогики.Гипотеза исследования включает совокупность взаимосвязанных предположений о методологии изучения структуры педагогики: первое предположение  касается реализации исследовательского процесса в рамках дисциплинарного подхода, предполагающего исходную исследовательскую установку, согласно которой научная дисциплина рассматривается как системообразующий элемент ее структуры, который отражает правомерность рассмотрения саморефлексии и саморазвития педагогики;  второе предположение касается того, что выделение научной дисциплины как единицы анализа позволит упорядочить понятийный аппарат общенаучных категорий, используемых при описании структуры педагогики;  третье предположение: научная дисциплина, как структурная единица, обусловливает определение идей, последовательности шагов по реализации методологического подхода и применения методов исследования структуры педагогики, реализация которых позволит:  -сформулировать обобщающее понимание структуры современной педагогики;  -определить возможные направления развития научных педагогических дисциплин и появление новых научных педагогических дисциплин;  -выявить этапы и уровни развития конкретных педагогических научных дисциплин.  Проблема исследования, его цель, объект и предмет, а также сформулированная гипотеза обусловили постановку трех групп **задач исследования. *Первая группа задач*** ориентирована на *разработку концепции методологии изучения структуры педагогики:*  -систематизировать знания о современном понимании дисциплинарной организации науки,  -изучить возможности комплексного использования моделей развития науки для изучения развития структуры педагогики как системы научных дисциплин;  -выявить и обосновать критерии для выделения этапов развития педагогики, описать уровни развития педагогических дисциплин;  -разработать классификатор научных специальностей по педагогике.  ***Вторая группа задач*** связана с *характеристикой структуры педагогики*:  -выявить компоненты структуры педагогики как науки;  -охарактеризовать структуру педагогики как науки, разработать классификацию научных педагогических дисциплин;  -обосновать дисциплинарную организацию современной педагогики и прогностическую модель структуры педагогики.  ***Третья группа задач*** связана с апробацией разработанной концепции в процессе изучения *дисциплинарной структуры одной из частных педагогических дисциплин.* Такой дисциплиной в исследовании выбрана методика обучения дошкольников изобразительной деятельности. Для этого было необходимо:  -охарактеризовать дисциплинарную структуру методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, как одной из педагогических дисциплин;  -установить периодизацию становления и развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как научной педагогической дисциплины,  -спрогнозировать перспективы развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как научной дисциплины. | В качестве **методологической основы исследования** выбраны*системный подход***,** которыйпозволяет исследовать педагогику как систему в рамках более крупной системы наук, выявить особенности ее дисциплинарной организации; а также *теоретические положения* *науковедения*, позволяющие всесторонне рассмотреть развитие педагогики, выявив ее дисциплинарную структуру.  Науковедческие теоретические знания:   * объясняют механизм взаимосвязи основных компонентов дисциплинарной структуры через процесс институциализации знаний, полученных в ходе педагогических исследований; * определяют логику построения исследования через установление взаимосвязи исследовательских методов, разработанных в рамках разных моделей развития науки; * раскрывают правомерность определения стратегий, направленных на поддержание дисциплинарного статуса педагогики.   Методологический потенциал выбранных подходов в наибольшей степени соответствует достижению цели и решению задач выполняемого исследования.  **Конкретизация содержания исследованиия в рамках дисциплинарного подхода**   |  |  | | --- | --- | | Уровни методологии философский | Содержание исследования | | 1.философский уровень – общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. | -понимание педагогики как науки с присущими любой науке атрибутами (исследование методологии педагогики, выявление способов обоснования истины в педагогических исследованиях и др.);  -особенности педагогики в современном информационном обществе эпохи постнеклассического развития;  -место педагогики в системе научных дисциплин и связей с другими науками, роль педагогики в междисциплинарных исследованиях  -стратегии поддержания дисциплинарного статуса педагогики в обществе и внутри системы научных дисциплин. | | 2.уровень общенаучной методологии как синтез онтологических и гносеологических позиций | -особенности педагогики, характеризующие ее как со-циогуманитарную науку;  -место педагогики в системе других научных дисциплин, изучающих человека и общество;  -междисциплинарная матрица педагогики на определен-ном этапе развития  -стратегии поддержания дисциплинарного статуса педа-гогической дисциплины внутри системы социогумани-тарных дисциплин. | | 3.уровень конкретно-научной методологии - совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в специальной научной дисциплине. | -специфика педагогики, которая проявляется в ее функциях и структуре;  -морфология педагогики, система педагогических дисциплин, находящихся на разных уровнях институциализации; внутридисциплинарная матрица  -уровни педагогических образований (додисциплинарный, дисциплинарный и междисциплинарный);  -дисциплинарный образ педагогики на определенном этапе ее развития;  -перечень педагогических специальностей, построенный на основе дисциплинарной организации педагогики;  -стратегии развития дисциплинарного статуса педагогики. | | 4.технологический уровень - методики и техника исследования, как набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку; | -дисциплинарная структура конкретной педагогической дисциплины с выделением ее когнитивного и социального компонентов;  -этапы и уровни развития педагогических дисциплин;  -место отдельной педагогической дисциплины в общей структуре педагогики, ее дисциплинарный статус;  -методы исследования, дающие возможность изучить конкретную педагогическую дисциплину;  -стратегии развития и поддержания дисциплинарного статуса педагогической дисциплины внутри системы педагогических дисциплин. | | 5.праксеологический уровень – включение результатов в массив научного знания и образовательную практику. | -внедрение полученных в исследовании результатов в исследовательский поиск, в систему подготовки кадров высшей квалификации, в управление педагогической наукой |   Исходя из логики реализации системного подхода, можно обозначить следующие шаги реализации дисциплинарного подхода:   1. **выделение предмета исследования**, в качестве которого может выступать педагогическая дисциплина, находящаяся на любом уровне развития или педагогика в целом; 2. **отбор методов исследования**, адекватных изучаемому предмету 3. **сбор материалов для исследования**, обеспечивающий всесторонний взгляд на педагогическую дисциплину в совокупности ее основных характеристик; 4. **анализ собранных материалов** с точки зрения логической, гносеологической, социологической и других характеристик дисциплины; 5. **рефлексия полученных результатов**, обоснование научной новизны и теоретической значимости полученных результатов и постановка новых проблем исследования.   **Теоретическая основа исследования** представлена следующей совокупностью идей, концепций, теорий:   * концепциями классификации наук и места в них гуманитарного знания (В.С. Казаковцев, Б.М. Кедров, В.С. Леднев, А.С. Роботова, Б.Г. Юдин); * концепциями дисциплинарной структуры науки (Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, Н.И. Родный, В.С. Степин, И. Шпигель-Резинг, Б.Г. Юдин); * концепциями развития научного знания, разработанными в области философии науки отечественными (Г.М. Добров, В.В. Ильин, Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, В.С. Степин, Б.Г. Юдин) и зарубежными учеными (И. Лакатос, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, Ст. Тулмин, П. Фейерабенд); * идеями о возрастающем значении научного педагогического знания в общей системе наук и специфике педагогической науки (Е.В. Бережнова, В.И. Гинецинский, В.Е. Гмурман, В.А. Дмитренко, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.В. Мосина, С.А. Писарева, О.Г. Прикот, А.С. Роботова, В.В. Сериков, Е.В. Титова); * теориями об изучении развития науки в рамках *информационной* (Г.М. Добров, Р.Ф. Васильев, Э.М. Задорожный, В.И. Карпов, В.Н. Клименюк, В.В. Косолапов, А.А. Коренной, И.В. Маршакова, Э.М. Мирский, З.М. Мульченко, В.В. Налимов, А.И. Михайлов, А.И.Черный, Р.С. Гиляревский и мн. др.); *логической* (П.В. Копнин, Н.Л. Коршунова, О.Г. Прикот, А.И. Ракитов, Н.И. Родный и др.), *гносеологической* (Л.И. Атлантова, Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.А. Бордовский, Г. Х. Валеев, В.И. Журавлев, Г.В. Воробьев, М.А. Галагузова,Н.Д. Никандров, В.И. Гинецинский, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, В.М. Полонский и др.), *социологической* (В.С. Арутюнов, Дж.Д. Бернал, В.Б. Гасилов, Л.Н. Стрекова, Т. Кун, А.Е. Левин, Т. Парсонс, К. Поппер, И.В. Маршакова, Р.К. Мертон, Е.З. Мирская, Э.М. Мирский, Н.У. Сторер, С.Д. Хайтун, И. Шпигель-Резинг, Г. Штейнер и др.) моделей науки; * общей методологией педагогики и методологией педагогических исследований (И.Н. Андреева, П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, Е.В. Бондаревская, М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, В.Е.Гмурман, В.В. Краевский, Н.П. Кузин, Б.Т. Лихачев, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.); * методологией научного познания, структуры и содержания методологических подходов и средств в педагогическом исследовании (Е.В. Бережнова, Б.М. Бим-Бад, И.В. Блауберг, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, З.И. Васильева, Х.-Г. Гадамер, А.Я. Данилюк, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, Н.И. Кузнецова, С.А. Писарева, В.М. Полонский, О.Г. Прикот, З.И. Равкин, В.М. Розин, М.А. Розов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.В. Титова, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов, В.С. Шубинский, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов и др.); | ***Концепция******дисциплинарного подхода****,* позволяющего получить целостное представление о структуре педагогики, включающая в себя:  1) *понятия,* через которые вводятся смысловые значения её базовых концептов: научная дисциплина, научное течение, научное направление, научная специальность, дисциплинарная форма организации науки, структура дисциплины, дисциплинарная структура, дисциплинарное сообщество, дисциплинарное знание, типы организации дисциплины, массив дисциплинарных публикаций, междисциплинарные исследования, междисциплинарное взаимодействие, дисциплинарная коммуникация, дисциплинарный (додисциплинарный) этап развития и др.;  2) *определение дисциплинарного подхода*, под которым понимается*подход в исследовании, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными элементами педагогики.*  3)основной замысел, который состоит в том, что *за основу единицы анализа структуры педагогики как науки необходимо взять дисциплину, остальные элементы структуры можно рассмотреть как уровни ее становления.*  4) *идеи*, которые раскрывают возможности дисциплинарного подхода:  -дисциплинарный подход позволяет выделить в педагогике отдельные части или элементы, ее составляющие;  -дисциплинарный подход позволяет построить дисциплинарную матрицу педагогики и изучать связи внутри нее;  -дисциплинарный подход вскрывает механизмы взаимосвязи компонентов структуры педагогики;  -дисциплинарный подход определяет место отдельной педагогической дисциплины в структуре педагогики;  -дисциплинарный подход определяет комплекс методов, выработанных в разных моделях развития науки, для изучения дисциплинарной структуры конкретной педагогической дисциплины.  5) *Логика* познания дисциплинарной сущности науки определяется *этапами*, демонстрирующими доказательства того, что изучаемый предмет является: 1. научной дисциплиной (онтологическая позиция) или может быть исследован как научная дисциплина (гносеологическая позиция). 2. дисциплиной определенного класса - социогуманитарной научной дисциплиной (уровень общенаучной методологии как синтез онтологических и гносеологических позиций). 3. дисциплиной определенного вида, входящей в класс педагогических дисциплин (уровень конкретно-научной методологии). 4. конкретной дисциплиной в структуре педагогики (уровень методологии конкретного исследования).  На каждом этапе происходит анализ собранных материалов с точки зрения логической, гносеологической, социологической и других характеристик дисциплины.  ***II.*** ***Современное понимание структуры педагогики***, отражающее совокупность следующих позиций:   1. Структура науки определяется, в первую очередь, предметом изучения. Именно определение предмета педагогики служит основанием для структуризации педагогических дисциплин. Объектом современной педагогической науки является *педагогическая действительность*, предметом - *взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации.* В понимании сущности предмета отражается двойной статус педагогики как социальной и гуманитарной науки. 2. Оформление дисциплинарной организации педагогической науки происходит в процессах *интеграции, дифференциации и институциализации* (внутренней неотъемлемой характеристики первых двух процессов), которые являются механизмами зарождения новых педагогических дисциплин, их развития и перехода к более высоким уровням дисциплинарной организации. 3. В структуре педагогики как самостоятельной научной отрасли с позиций дисциплинарного подхода выделяются*:*  * *внеинституциональный тип организации педагогической науки*, включающий следующие уровни организации:  1. уровень - исследовательский поиск (научные педагогические течения); 2. уровень - новое научное направление (научные педагогические направления); 3. уровень - специальности (научные педагогические специальности);  * *институциональный тип организации педагогической науки*, включающий:  1. уровень - дисциплинарная организация знания и дисциплинарное научное сообщество (собственно-педагогические дисциплины и дисциплины педагогического науковедения); 2. уровень - дисциплинарные комплексы знания (общая педагогика). 3. В структуре педагогики как системы выделяются самостоятельные, но взаимосвязанные *подсистемы: собственно педагогика и педагогическое науковедение.*   *Базовой научной дисциплиной в структуре педагогики* является *общая педагогика,* так как ее содержание:   * интегрирует содержание всех педагогических дисциплин, отражая основы педагогики; * используется разными педагогическими дисциплинами; * обеспечивает взаимопонимание исследователей и согласование различных аспектов педагогического знания; * отражает целостную картину педагогической реальности.   В структуру общей педагогики включены структурные компоненты, которые достигли высшего уровня организации науки - уровня дисциплинарных комплексов знания: *методология образования, история образования, сравнительное образование, теория и методика воспитания, дидактика, методики обучения, управление образовательными системами.*   1. Собственно педагогика состоит из ряда научных дисциплин, отличающихся спецификой их предмета. Деление единого предмета педагогики происходит через выявление специфических особенностей педагогической поддержки процесса реализации потребности человека в самоактуализации, что обусловливает выделение *в структуре собственно педагогики следующих групп педагогических дисциплин: «Возрастная педагогика», «Социальная педагогика», «Профессиональная педагогика», «Специальная педагогика».* 2. Подсистемой педагогической науки является *педагогическое науковедение,* которое позволяет отраслям педагогики, находящимся на додисциплинарном уровне развития, осмыслить свой статус, наметить стратегии его формирования и поддержки, перейти на дисциплинарный уровень развития. Объектом исследования *педагогического науковедения* является *педагогика как наука в целом,* предметом исследования – *развитие педагогической науки, понимаемой как целостная система научного знания и научной деятельности, исследуемая во всех своих проявлениях с целью рациональной организации и управления ею.* В складывающуюся структуру педагогического науковедения сегодня правомерно включить: *историю педагогики, наукометрию педагогики, логику педагогики, методологию (гносеологию) педагогики, теорию управления развитием педагогики.* 3. Когнитивные и социальные признаки педагогической дисциплины определяют специфические возможности выбора внутри дисциплины стратегий, обес­печивающих ее статус в структуре педагогики. Основные *стратегии развития* (и поддержания) научного статуса педагогической дисциплины связаны с обоснованием ее содержательной и социальной самостоятельности, с усилением внутренней солидарности в когнитивной и социальной областях. 4. Дисциплинарная структура педагогикиопределяет3-уровневое построение *классификатора научных педагогических специальностей*:   1 уровень - отрасль науки – педагогика;  2 уровень - группы специальностей – группы педагогических дисциплин: *педагогическое науковедение, общая педагогика, возрастная педагогика, профессиональная педагогика, специальная педагогика, социальная педагогика*; | В исследовании использован **комплекс методов,** разработанных в рамках разных моделей изучения развития науки: изучение, анализ, систематизация философской, науковедческой литературы, педагогических первоисточников и периодики, архивных документов; сравнение, сопоставление, обобщение фактов, идей, отобранных для исследования; контент-анализ; метод экспертной оценки; наукометрические методы; анализ и оценка выявленных тенденций в развитии конкретной педагогической дисциплины. |

**Таблица 8. Методология и методы исследования проблем профессиональной педагогики**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  П/П | **Методологическая основа, актуальность исследования** | **Методологические подходы**  **Основные понятия** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Примечание: из-за отсутствия источников по вопросам исследования проблем профессиональной педагогики изложена логика исследования А.А. Булатбаевой.  **БУЛАТБАЕВА А. А. Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза**  **методологией исследовательской деятельности.** 20.01.04 – Воинское обучение и воспитание,  боевая и оперативная подготовка  (в том числе по видам Вооружённых Сил, родам войск и специальным войскам). **Автореферат**  диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Республика Казахстан  Алматы, 2009.  **Актуальность исследования**. Процесс совершенствования и развития системы подготовки научных и научно-педагогических офицерских кадров являются объектом изучения наших коллег из ближнего зарубежья. О значительной роли системы научно-педагогической подготовки в развитии пограничной науки указывают исследования, проводимые в ведомственных вузах России и Украины (Д.В. Ищенко, А.А. Некрасов и др.).  Теоретический обзор научно-педагогической литературы по педагогике и психологии высшей школы показывает, что проблеме изучения специфики исследовательской деятельности и формирования иссле­довательских умений обучаемых уделялось и уделяется большое внимание (В.П. Елютин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.). Это конечно обусловлено тем, что именно организация исследовательской деятельности обучаемых является реальным механизмом формирования профессиональных знаний и умений, развития познава­тельной активности, реализации и совершенствования личности.  В психолого-педагогической науке изучению и раскрытию сущности и содержания исследовательской деятельности посвящены работы М.С. Каган, А.Н. Поддъякова, Г.В. Суходольского, В.В. Белича, Н.Д. Хмель, З.А. Исаевой, Ш.Т. Таубаевой, Р.Ч. Бектургановой, Т.Н. Бидайбековой, Н.А. Шамельхановой, Г.М. Омаровой, Р.Г. Каратаева и др. Сама природа исследовательской деятельности такова, что она выступает и продуктом обучения и следствием саморазвития и самореализации личности.  В контексте технологий и стратегий самоорганизации и саморефлексии надо отметить работы О.С. Анисимова, И.А. Липского, М.В. Рац, Ю.В. Громыко, В.А. Земцова, внесших большой вклад в развитие «системомыследеятельностной методологии», как одного из направлений современного методологического движения - Московского методологического кружка.  В совокупности все работы вышеуказанных авторов имеют важное теоретическое и практическое значение, но вместе с тем вопросы реализации в содержании магистерских программ процесса овладения методологией исследовательской деятельности специально не рассматривались. Анализ современной теории и практики организации послевузовской подготовки офицеров свидетельствует о наличии сложившихся объективных **противоречий** между:  -увеличением наукоемкости военно-педагогической практики, необходимостью наращивания научно-педагогического потенциала военного вуза и возрастанием требований к научно-исследовательской подготовке магистрантов как ресурса формирования адекватной кадровой структуры для реализации качественных изменений в области военного образования;  -необходимостью проектирования методологической составляющей содержания магистерской подготовки и недостаточностью концептуального обоснования условий ее реализации;  -необходимостью разработки и использования новых организационных форм и психолого-педагогических методов управления процессом овладения магистрантами методологией исследовательской деятельностью в образовательном процессе военного вуза и отсутствием научно-методического сопровождения этого процесса.  На уровне теоретического осмысления вышеуказанные противоречия могут найти разрешение при решении следующей **научной проблемы:** обоснование нового осмысления методологии исследовательской деятельности как концептуального и содержательного конструкта, являющегося интеллектуальным и технологическим ресурсом развития самого человека и военной организации в целом; определение сущности процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности как системы процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют ее содержание, стратегию и тактику в условиях послевузовского военно-профессионального образования.  Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность в современной военно-педагогической науке, обусловили выбор **темы исследования** в следующей формулировке: **«Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности».**  **Цель исследования:** научное обоснование динамики осмысления сущности и содержания методологии исследовательской деятельности обучаемых в разрезе ее основных детерминант и приоритетов совершенствования программ магистерской подготовки и прикладное обеспечение процесса его овладения магистрантами в образовательной среде военного вуза.  **Объект исследования:** система магистерской подготовки в военном вузе.  **Предмет исследования:** эволюция концептуально-прикладных конструктов процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности.  **Гипотеза исследования:** если при изучении методологии исследовательской деятельности магистранта как многомерного и полифункционального феномена будут выявлены концептуальные особенности и механизмы успешности его овладения, то создается возможность для реализации основ профессионально-смысловой адаптации, самоорганизации и саморазвития обучаемых в системе послевузовского военно-профессионального образования и совершенствования методологической составляющей содержания магистерских программ, так как выявленныеконцептуально-прикладные регулятивы позволят оптимизировать процесс освоения обучаемыми методологических знаний и нормативных конструктов научно-исследовательской работы, формирования умений организации собственной деятельности, с учетом традиций и концепций научной школы руководителя.  В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи исследования:**  1.проанализировать историко-педагогические предпосылки актуализации проблемы овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;  1.обобщить и систематизировать современные научные представления о сущности и содержании методологии исследовательской деятельности магистранта;  2.определить методологические подходы к исследованию процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;  3.обосновать систему методологических знаний как инвариантной составляющей методологической подготовки магистрантов и разработать теоретическую модель процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;  4.концептуально обосновать и охарактеризовать основные этапы управления процессом овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;  5.выявить тенденции и перспективы развития концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности. | **Теоретико-методологическую основу** исследования составляют:  положения личностно-деятельностного подхода в учении о человеке (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, A.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Т.М. Ярошевский, Э.Г. Юдин и др.) в подготовке военных кадров (А.В. Барабанщиков, В.Н. Иванов, Н.Ф. Феденко и др.);  принципы и методы системного и мыследеятельностного подходов в педагогике (О.С. Анисимов, Г.А. Балл, B.Г. Беспалько, Ю.В. Громыко, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Г.П. Щедровицкий и др.);  теоретические положения о роли исследовательской деятельности в профессиональном становлении и развитии специалиста (Л.Ф. Андреева, C.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.Г. Гостев, З.А.Исаева, B.А. Сластенин Ш.Т. Таубаева др.);  концепция непрерывного образования и особенностей ее реализации в программах магистерской подготовки (И.С. Батракова. Г.А. Бордовский, В.А. Козырев, П.Ф. Радионова и др.);  рассмотрение исследовательской деятельности в высшей школе как одного из факторов обеспечения качества образования (В.И. Богословский, А.А. Вербицкий, В.В. Лаптев, А.А. Нестеров и др.).  Рассмотрение потенциала методологических подходов связано с особенностями предмета исследования. С точки зрения изучения эволюции процесса овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности особый интерес представляют положения личностно-деятельностного, системного, аксиологического, синергетического, рефлексивного, компетентностного и ресурсного подходов. Положения выделенных методологических подходов задают вектор самому процессу овладения и придают смысловую значимость ее развитию в образовательном процессе военного вуза.  При выборе вышеобозначенных методологических подходов для исследования особенностей процесса овладения методологией исследовательской деятельности мы исходили из следующей последовательности (Таблица 2):  **Таблица 2. – Характеристика проецирования методологических подходов на основные исследовательские позиции**   |  |  |  | | --- | --- | --- | | *Тезисы или положения исследования* | *Наименование подхода* | *Содержание проецирования на выделенный тезис* | | *Процесс овладения методологией исследовательской деятельности это личностный процесс, результативность которой определяется активность магистранта.* | *Личностно-деятельност*  *ный подход* | *Диктует необходимость организации*  *процесса обучения на деятельностной основе,*  *через реализацию осваиваемых нормативов*  *науки в действии и предопределяет опору на*  *самостоятельность и активность обучающихся,*  *создание условий для саморазвития будущих*  *ученых.* | | *Развитие овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности реализуется в образовательном процессе военного вуза, при усвоении содержания образовательной программы. Все эти компоненты педагогической системы.* | *Системный подход* | *Требует обеспечения многоаспектности*  *рассмотрения субъекта познания,*  *систематизации осваиваемых понятий, средств*  *их употребления и фиксации, позиционности*  *участников совместной деятельности.* | | *Эффективность процесса овладения методологией исследовательской деятельности определяется степенью осознания магистрантами ценности научного труда, научных знаний и научной культуры в будущей деятельности.* | *Аксиологический подход* | *Актуализирует формирование и*  *развитие ценностей*  *интеллектуального труда, самой*  *профессиональной и образовательной среды*  *в котором пребывает магистрант, и ценностей*  *взаимодействия и общения в ходе обучения*  *в магистратуре и после него.* | | *Изучение сложных систем, явлений самоорганизации и эволюции сложных систем в опоре на принципы открытости, нелинейности, структурной гетерогенности.* | *Синергетико-рефлексивный подход* | *Востребует овладения магистрантами*  *исполнительскими, самоорганизационными,*  *целеценностными, проектировочными и*  *рефлексивными процедурами*  *исследовательской деятельности.* | | *Для реализации процесса овладения методологией исследовательской деятельности необходимы обучающие программы и технологии.* | *Компететностный подход*  *Ресурсный подход* | *Актуализирует освоение компетенций,*  *обеспечивающих мобильность, самовыражение*  *и самоакутализацию человека на основе*  *межпредметно-модульного профессионального*  *образования.* |   **Основные понятия:**  По нашему мнению, понятие **«исследовательская деятельность»** выступает родовым и включает в свое содержание научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность магистранта. Следовательно, под понятием **«исследовательская деятельность магистранта» понимается** как активное исследовательское отношение магистранта к познанию военно-педагогических явлений, содержание которой составляет мотивационная готовность и интеллектуальные способности к освоению военно-педагогической науки как системы теорий в сфере образования; овладение  технологиями исследовательского процесса, самостоятельность постановки разнообразных исследовательских целей, изобретение новых способов и средств их достижения; получение разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозировавшихся результатов исследования и их использование для дальнейшего познания».  **Методология исследовательской деятельности** - это логическая организация деятельности магистранта, состоящая в определении цели и предмета исследования, подходов и ориентиров в его видении, выборе средств и методов, определяющих наилучший результат.  **В современной научно-исследовательской деятельности, базовой деятельностью оказывается**  уже не познание как таковое, а организация, руководство и управление.  -**методология** - не только путь к новому, но и стремление сохранить старое в новом,  обеспечить сопряженность, смысловое единство нового с прежним опытом (С.С. Розова);  -**методология** это форма рефлексии стратегической структуры деятельности (И.П.Элентух).  -**методология** не только учение о методах науки, но и учение о методах преобразования действительности (Р.И.Иванова)  -**методология** — это не просто учение о средствах и методах мышления и деятельности, а форма организации и в этом смысле рамка всей мыследеятельности и жизнедеятельности людей (А.А. Пископпель).  **-субъектный потенциал магистранта** рассматривается нами как содержательная основа процесса овладения методологией исследовательской деятельности, повышения качества организации исследовательской активности магистранта в качестве субъекта, которая характеризуется системностью, динамичностью, подвижностью, концентрированностью, неразрывностью составляющих и потенциалов, энергетической и ресурсной непрерывностью, гибкостью и способностью к ресурсной переструктуризации. | Анализ выделенных методологических подходов позволяет констатировать, что необходимо учитывать следующие методологические принципы организации образовательного процесса военного вуза, направленного на процесс овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности.  Это принципы: 1) субъектности; 2) фундаментальности и целостности; 3) целесообразностиисоответствия учебного процесса логике овладения исследовательской деятельности; 4) чередования режимов деятельности; 5) адаптивности; 6) диалогичности и активности участия; 7) научной кооперации. | В исследовании реализованы **методы** изучения и анализа философских, психолого-педагогических исследований по вопросам подготовки магистрантов к овладению методологией исследовательской деятельности (целей, содержания, условий, результатов во взаимосвязи с требованиями к современным специалистам в области военно-профессионального образования); развития исследовательской активности и потенциала исследовательской деятельности обучаемых в высшей военной школе; системный анализ нормативных документов и учебно-методических материалов (классификатор, ГОСО, учебные планы, типовые учебные программы, учебники, учебно-методические комплексы и др.); сочетание количественных данных и качественных методов исследования: интервью, анкетирование обучаемых-магистрантов, анализ опыта преподавателей и магистрантов; анализ продуктов учебной деятельности слушателей (исследовательских работ магистрантов), проведение опытно-педагогической работы; методы статистической обработки и др. |

**Таблица 6. Методология и методы социально-педагогического исследования**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  П/П | **Методологическая основа, основные понятия** | **Методологические подходы** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Методологические основы социальной педагогики отражают используемое социальной педагогикой знание других наук – общей и социальной философии, педагогики, социологии, общей и социальной психологии, антропологии, социального права, социального управления, социальной информатики, социальной работы, валеологии, экологии, медицины. Под ней понимают:  – в широком смысле – основные положения наук об обществе и человеке, определяющие методологические ориентиры и основные направления, содержание, организацию и методику познания и преобразования социально-педагогической практики в соответствии со спецификой объектно-предметной сферы;  – в узком смысле – фундаментальные положения социальной педагогики, которые определяют специфику ее познавательной и преобразовательной деятельности (исходные положения, определяющие теорию, концентрированную в ее разделах, дисциплинах, направлениях, течениях и т.д.) и выполняют функцию теоретических основ исследований применительно к каждому конкретному объекту (процессу или явлению) социальной педагогики в конкретных социокультурных средах и т.д.  *Структура методологии социальной педагогики* отражает ее содержание и включает: – *теорию научно-исследовательской деятельности (методы познания «во вне»).* Знание о познании социально-педагогической практики (методология социальной педагогики) предполагает исследование и формирование содержания, организации, логической структуры и принципов научно-познавательного процесса и научно-исследовательской деятельности социального педагога. Оно может быть описано в виде перечня методологических категорий, выступающих как характеристики научного исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, значение для науки, значение для практики;  – *теорию дисциплинарного науковедения (методы познания «на себя»).* Знание о социально-педагогическом знании, исследованием которого занимается та часть методологии социальной педагогики, которая называется социально-педагогическим науковедением. Последнее представляет собой комплексное исследование и теоретическое обобщение опыта функционирования науки как целостной системы с целью повышения эффективности процессов научной деятельности [1]. Оно необходимо для углубленного анализа логической структуры социальной педагогики как научной дисциплины, ее развития и реализации основных функций;  – *теорию научно-преобразовательной социально-педагогической деятельности (методы социально-педагогической деятельности).* Знание о преобразовании социально-педагогической практики, преломлении в ней теории путем внедрения научных знаний, использования передового опыта, инноватики в практической деятельности.  Основу методологии социальной педагогики составляют следующие компоненты:   * *методология самой социальной педагогики* – уровни познания существа социальной педагогики с позиции науковедения: гносеологический (познание социально-педагогических явлений), логико-гносеологический (познание логики познания) и технологический (каким образом познавать социально-педагогическую действительность); * *методология познания и преобразования социальной педагогики –* уровни познания и оценки качества социально-педагогической действительности с позиции субъекта (государства, определяющего социально-педагогический заказ, и специалиста, выполняющего социально-педагогическую деятельность и ее оценку: аксиологический ( оценка социально-педагогических явлений), мировоззренческих ( система знаний, необходимая для познания, преобразования и оценки социально-педагогической деятельности) и методический (способы реализации технологий познания, преобразования и оценки социально-педагогической действительности)   Методология социальной педагогики, будет относиться дисциплинарная методология, затем общенаучная и далее общефилософская методология. Это означает, что роль методологических основ для социальной педагогики на высшем уровне общности играет философия, и прежде всего социальная философия (гносеологические и мировоззренческие основы); затем общенаучная методология (общенаучные основы).  **1 *Гершунский Б.С, Никандров Н.Д.* Методологическое знание в педагогике, М., 1986. С. 30—31.**  Даже функцию методологических основ для социальной педагогики реализуют также социология, психология, социальное право, социальная информатика, педагогика и другие науки, представляющие собой дисциплинарную методологию и реализующиеся в социальной педагогике в форме дисциплинарных методологических подходов. Они, в свою очередь, реализуют по отношению к социальной педагогике собственную методологическую функцию и выступают в роли ее методологических основ.  В состав методологии социальной педагогики входят методологические знания наук более высокой абстракции.  В структуре теории методологических основ социальной педагогики можно выделить: общеметодологические основы социальной педагогики, общенаучные основы социальной педагогики, частнонаучные основы социальной педагогики, научно-практические основы социальной педагогики,  Так, общеметодологические основы социальной педагогики: связаны с адаптацией к ней основных положений общей и социальной философии и политологии1. Общенаучные основы социальной педагогики составляют положения таких наук, как педагогика, социология2, общая и социальная психология3; антропология4, психиатрия, социальное право5, социальное управление, социальная информатика, социальная работа16), история, валеология6,экология7, медицина, конфликтология, культурология8. Особое место занимают отношения социальной педагогики и религиоведения.  Если представить знание, относящееся к методологии социальной педагогики в структурно-перечислительном виде, то можно получить следующую совокупность:  1) Знание о познании социально-педагогической практики, в процессе которого вырабатывается социально-педагогическое знание. Иными словами, методология социальной педагогики — один из общих разделов социальной педагогики, исследующий и формирующий содержание, организацию и методику, логическую структуру и принципы научно-позна­вательного процесса, научно-исследовательской деятельности социального педагога, которая называется (в широком смысле слова) методологической рефлексией1.  Знание о познании можно описать в виде минимально­го перечня методологических категорий, выступающих как характеристики научного исследования: проблема, тема, актуальность, объект и предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, значение для науки, значение для практики2.  2) Знание о знании, исследованием которого занимается часть методологии социальной педагогики, называемая со­циально-педагогическим науковедением3.  Науковедческое знание необходимо, прежде всего, для углубленного анализа логической структуры социальной педагогики как научной дисциплины, ее развития и реализа­ции основных функций.  3) Знание опреобразовании социально-педагогической практики — часть методологии социальной педагогики, ко­торая связана **с** проблемами взаимодействия социально-пе­дагогической теории и практики путем использования на­учных знаний передового опыта, т.е, связана, с инноватикой. Знание о преобразовании, организованное в своей высшей форме, представляет собой теорию научно-преоб­разовательной социально-педагогической деятельности.  Таким образом, теория научно-исследовательской деятельности, теория дисциплинарного науковедения и теория научно-преобразовательной деятельности в совокупности формируют теорию более высокого уровня — теорию проблем методологии социальной педагогики как научной дисциплины.  В состав научно-теоретической структуры методологии социальной педагогики входят: теория научно-исследовательской деятельности в социальной педагогике, теория социально-педагогического науковедения и теория научно-преобразовательной деятельностив социальной педагогике.  Подводя итоги исследования структуры методологии со­циальной педагогики, источников формирования ее методологического знания и критериев его оценки, можно сде­лать следующие выводы.  Под **методологией социальной педагогики** в общем смысле слова понимается **учение (в** более строгом смысле— теория) о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной и преобразовательной  социально-педагогической деятельности, а также деятельностьпо получению и применению методологического знания.  При этом общие знания, знания наук более высокого методологического статуса реализуют по отношению к социально-педагогическому знанию методологическую функцию и формируют методологические основы социальной педагогики. Совокупность знаний, представленная в высшей, наиболее развитой форме своей организации, составляет ***теорию методологических основ социальной педагогики.***  Совокупность теорий научно-исследовательской и научно-преобразовательной социально-педагогической деятельности, а также теории социально-педагогического науковедения составляют содержание учения о проблемах методологии, **т.е. *теорию проблем методологии социальной педагогики.*** В соответствии со сферой приложения методологического знания в структуре методологии социальной педагогики выделяется ***теория методологических проблем.***  Единство и взаимосвязь теории методологических основ, теории проблем методологии и теории методологических проблем социальной педагогики составляют структуру ее методологии.  Для исследования структуры и содержания методологического знания социальной педагогики, выявления иерархии и характера его взаимодействия со знанием других ви­дов и уровней, верификации полученного социально-педа­гогического знания как методологического целесообразно комплексное применение критерия абстрактности знания, критерия предметного содержания знания, критерия сферы применения знания.  Известно, что под основами социальной педагогики понимаются, во-первых, основные положения наук об обществе и человеке, определяющие ориентиры и основные направления, содержание, организацию и методику познания и преобразования социально-педагогической практики в соответствии со спецификой объектно-предметной сферы (в широком смысле слова). При таком понимании знания других наук выполняют по отношению к социальной педагогике методологическую функцию, выступая в роли методологических основ.  **1 Это замечание представляется существенным в силу того, что в ряде общественных наук, скажем в. педагогике, структура педагогиче­ской системы и структура педагогического процесса зачастую отожде­ствляются, в то время как они имеют совершенно разное содержание.**  По степени общности эти основы могут быть классифицированы как общеметодологические, общенаучные, частнонаучные и научно-практические основы социальной педагогики.  Во-вторых, под основами понимаются те фундаментальные положения социальной педагогики, которые определяют специфику познавательной и преобразовательной деятельности. При этом термин «основы» отражает «внутреннюю опорную часть предмета; источник, главное, на чем строится что-то, исходные, главные положения чего-то»1.  Иными словами, в узком смысле слова под основами понимаются основные положения социальной педагогики, наиболее общие для ее отдельных проблем, т.е. для знания, сконцентрированного в разделах, дисциплинах, направлениях, течениях и т.д. Здесь более общее социально-педагогическое знание выполняет функцию теоретических основ исследований применительно к каждому конкретному объекту социальной педагогики, к процессу, протекающему в конкретных видах социума и т.д.  В данном случае методологические основы социальной педагогики исследовались с применением содержательно-функциональной концепции методологического анализа научного знания о ней как о научной дисциплине, что позволило производить анализ на разных уровнях методологии, послойно, осуществляя его синтез для получения целостного представления о социальной педагогике. Содержательно-функциональная концепция предусматривает такой анализ на гносеологическом, мировоззренческом, логико-гносеологическом, научно-содержательном, технологическом и научно-методическом уровнях, на которых выделяются инварианты научного знания и его вариативные структурные элементы.  Гносеологические основы социальной педагогики составляет знание, формируемое на гносеологическом уровне методологического анализа (первый в нашей концепции, наиболее общий). Это знание реализует: познавательную функцию теории, обеспечивающую изучение проблем познания социальной действительности и ее специфической части — социально-педагогической практики; отношения научного социально-педагогического знания и социально-педагогической практики;  **1 *Ожегов СИ.* Словарь русского языка. М., 1984. С. 396—397.**  всеобщие предпосылки познания социальной действительности *и* условия достоверности и истинности полученного знания о социально-педагогической практике1.  Положения теории познания, трансформированные применительно к социальной педагогике, можно отнести к ее гносеологическим основам исследования и преобразования. При этом **весьма** важны следующие условия применения положений теории познания к анализу и практическому преобразованию социально-педагогической практики.  Во-первых, положения теории познания не могут быть включены в содержание социальной педагогики в силу того, что они по объему намного превосходят знания такой, частной для теории познания, научной дисциплины, какой выступает до отношению к **философии социальная** педагоггика. В связи с этим имеющиеся попытки отнести, например «философию социальной педагогики» к структурному знанию самой социальной педагогики нельзя признать методологически безукоризненными и объективными с точки зрения науковедения2.  Во-вторых, применение положений *теории* познания в социально-педагогическом исследовании не может сводить­ся к их описанию «рядом» с объектом исследования социально-педагогической **практики.** Они **должны** быть трансформированы применительно к исследуемому объекту, пе­реведены в категории социальной педагогики, посредством которых описывается изучаемый объект, в те термины и понятия, которыми оперирует социальная педагогика.  И, наконец, положения теории познания на гносеологическом уровне, как ж на всех остальных, проявляются в социальной педагогика *в* форме соответствующих методологических подходов, под которыми, как известно, понимаются направления специального исследования.  На гносеологическом уровне методологического анализа наиболее распространены диалектический, критический (оце­ночный), исторический и политический подходы, которые составляют содержание знания этого уровня методологического анализа.  **1** См.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 678.  2 В связи с таким выводом трудно согласиться с А.В. Мудриком, который в структуре социальной педагогики, сводя ее к социальному воспитанию, выделяет разделы: философия социального воспитания; социология социального воспитания; психология социаль­ного воспитания; экономика и менеджмент социального воспита­ния. См.: *Мудрцк А.В.* Социальная\* педагогика: Учеб для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999. С. 7.  ***Диалектический подход***в научном познании и преобразовании социально-педагогической практики выдвигает и обосновывает основные положения: о связях и зависимостях явлений и процессов практики, об их непрерывном развитии; об источниках, движущих силах и направлении развития социально-педагогической теории и практики; о причинах возникновения, становления, развития и функционирования объекта социальной педагогики и вытекающих отсюда следствиях и т.п.  Применение диалектического подхода на практике позволяет вскрыть такие инварианты знания, как **социально-педагогические факторы и условия*.* При этом под фактором** понимается совокупность основных (базовых) причин, являющихся источником возникновения, становления, развития и функционирования объекта1.  В социологической науке достаточно распространена теория факторов, которую несколько десятилетий назад критиковали в силу того, что якобы каждый фактор как причина сам может быть следствием какой-то другой причи­ны, другого фактора (по Г.В. Плеханову — заколдованный круг взаимодействия). Такой довод не может считаться убедительным аргументом именно потому, что анализ как научный метод позволяет «умертвить» явление, остановить его, разложить на элементы, выбрать основные и исходные, а затем приступить к их изучению, используя научный метод синтеза, обеспечивающий динамику познания явления.  Классификация и типизация факторов — задачи различных наук. При этом задачи могут и не иметь прямого отно­шения к исследованию и преобразованию избранного объекта. Вместе с тем, использование социально-педагогических факторов (объективных и субъективных, внешних и внутренних) в научном познании объектов социальной практики является первым шагом, так как именно факторы объясняют причины появления, становления, развития и функци­онирования, а также разложения, отмирания иисчезновения познаваемых объектов.  **1 «Фактор (от лат. faktor — делающий, производящий) — причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты». — Советский энциклопедический словарь. М., 1984. С. 1391.**  В социальной педагогике достаточно подробно проанализированы общие факторы социального воспитания человека в контексте социализации. Taкf например, А.В. Мудрик выделяет1:  а) мегафакторы (мега — очень большой, всеобщий), к которым относятся космос, планета, мир, в той или иной мере через другие группы факторов влияющие на социализацию всех жителей Земли;  б) макрофакторы (макро — большой) — страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в разных странах;  в) мезофакторы (мезо - средний, промежуточный) вы­деляются: по местности и поселения, в которых живут люди (регион, село, поселок); по принадлежности к аудитории сетей массовой коммуникации (радио, телевидения ); по принадлежностям к субкультурам; влияют социализацию через микрофакторы как прямо, так и опосредованно;  г) микрофакторы, к которым относятся семья, домашний очаг, группы сверстников, воспитательные орга­низации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум19).  В исследованиях, проведенных КХВ. Савиным, отмечается, что обширная совокупности социальных факторов может быть структурирована по признакам их функционирования, а именно: национально-этническому; культурологическому; виду деятельности (трудовой, семейно-бытовой, учебно-воспитательной, общественно-политической, культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной); возрастному; половому; территориальности др. Необходимо иметь в виду, что социально-педагогические факторы не являются рядоположенными, линейными. Система социально-педагогических факторов представляет собой скорее подсистему социальных факторов, но имеет при этом собственные подсистемой (одной из них может быть подсистема факторов социального воспитания), каждая из которых «работает» в той или иной сфере социально-педагогической практики и получат теоретическое отражение в конкретных разделах, дисциплинах, направлениях социальной педагогики как область научного знания. Безусловно, изучение системы социально-педагогических факторов во всей их полноте и взаимосвязи, формах проявления, средствах и механизмах воздействия — актуальная задача специального методологического исследования в со­циальной педагогике.  ***Критический (оценочный) подход***к познанию и преоб­разованию любого социально-педагогического объекта обусловливает необходимость рассматривать его с точки зрения противоречивости, выявлять все и прежде всего основные, ведущие противоречия в развитии объекта. Он позволяет реально оценивать степень соответствия исследуемого явления тем или иным нормам, взвешенно определять соотношение возможного и действительного в практике познания *и* преобразования объекта, предусматривать конструктивную позицию в устранении недостатков.  Кроме того, критический (оценочный) подход предполагает реальную оценку теоретических идей и практических воздействий в социально-педагогической практике, реконструкцию отживших и конструирование новых теорий, концепций и практических мер социально-педагогического ха­рактера, ликвидацию монополизма и догматизма в теоретических и практических действиях с избранным объектом социума.  Применение критического (оценочного) подхода на прак­тике позволяет вскрыть такой инвариант знания, как противоречие.Возникновение противоречий в социально-педагогической практике обусловлено взаимодействием разно­направленных факторов, тех из них, которые реализуются в различных конкретных условиях, имея при этом разный фактор воздействия. Противоречие — взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон социальной педагогики.  Вместе с тем, противоречия находятся во внутреннем единстве и взаимном проникновении, выступают источниками самодвижения и развития объекта, обусловливают его познание и преобразование. Противоположные стороны в составе целого, взаимодействие которых образует противоречие, не находятся в неизменном виде. Процесс возникновения различий и противоположностей проходит несколько стадий.  ***Исторический подход***к познанию социально-педагогических объектов предполагает их анализ с точки зрения, «как известное явление в истории возникло, какие главные эта­пы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого развитая смотреть, чем данная вещь стала теперь»2. Исторический подход к познанию и преобразованию социально-педагогического объекта предусматривает призна­ние того, что, во-первых, объект имеет внутреннюю структуру и не просто множество связей и зависимостей, а органичную совокупность ее составляющих, т.е. носит системный характер. Следовательно, в данном случае для анализа социально-педагогических объектов необходимо применение общенаучного (более частного) подхода — системного.  Во-вторых социально-педагогический объект познания и преобразования должен рассматриваться как процесс, т.е. как следующее друг за другом во времени изменения структурных элементов объекта. Процессуальность социально-педагогической системы является важнейшим ее свойством, что вновь подтверждает главную характеристику социально-педагогической практики и знания о ней — открытость, : закрытые системы неизбежно стремятся к застою, статическому самосохранению, остановке своего движения.  **1 Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 545.**  ***2 Ленин В.И.* Поли. собр. соч. Т. 39. С. 67**  В-третьих, каждый объект имеет изменяющиеся во времени качественные и количественные характеристики. Их изменение представляет собой развитие (прогрессивное и регрессивное, которое фиксируется посредством количественных и качественных (стадии) изменений и, следовательно, критериев их оценки и соответствующих показателей. Исторический подход предполагает выработку инструментария для количественного измерения качественных характеристик социально-педагогических объектов и явлений, что связано с применением в социальной педагогике квалиметрического знания, с разработкой собственного направления в своей структуре - социально-педагогической квалиметрии.  В четвертых, изменения структуры того или иного объекта и его переход к новой структуре носят закономерный характер20).  Применение исторического подхода к познанию и пре­данию социально-педагогического объекта позволяет выявить такие инварианты научного знания о нем, какими являются ***тенденция и закономерность.***  *Известно*, что тенденция (от позднелат. tendentia — направленность, от лат. — tendo — направляю) — это направление развития объекта или его процессов. В развитии одно­го же объекта социально-педагогической практики, могут быть различные, сходные и даже противоположные угу тенденции (вспомним — единство и борьба противоположных сторон как форма проявления противоречия). Выделение главной, господствующей тенденции — важный шаг как исторического, так и структурно-функционального анализа любого развивающегося объекта. Основой достижения ведущих тенденций в становлении объекта выступает диалектика возможности и действительности. Возникновение тенденции обусловлено усилением одной из сторон противоречия при ослаблении другой его стороны. Тенденция служит формой проявления законов, которые, в свою очередь, проявляются и выражаются через тенденции. Закономерность - это «объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса, характеризующая поступательное развитие истории»1.  **1 Советский энциклопедический словарь. М., 1984. С.447.**  Закономерности определяют основную линию развития объекта, не охватывая множество случайностей и отклонений, но именно через случайности и отклонения необходи­мость пробивает себе дорогу как закономерность. Возникно­вение закономерности обусловлено устойчивым преобладанием одной 13 сторон противоречия.  В научном исследовании социально-педагогического объекта принципиально важно выделение закономерностей развития различных степеней общности: общих и общесоциальных, общенаучных и частнонаучных, а также статистических и динамических. Выявление закономерностей от­крывает возможность использовать их потенциал в практической деятельности социального педагога по научно обоснованному преобразованию социальной практики, так как закономерности реализуются исключительно посредством деятельности людей.  Исторический подход к познанию и преобразованию социально-педагогического объекта имеет большое значение еще и в силу ряда обстоятельств.  Во-первых, он предполагает структурирование объекта социальной педагогики, т.е. выделение в нем совокупности внутренних и внешних связей и зависимостей, находящихся в органическом единстве. Эта особенность предостерегает от однобокости, линейности, узости при определении объекта и предмета социальной педагогики, при принятии решений по познанию и преобразованию, требует от исследователя и практика как институционального, так и межпредметного, межведомственного, межинституционального научного взгляда и практического действия.  Во-вторых, исторический подход предполагает выделение в социально-педагогическом явлении объективных качествен­ных и количественных характеристик, изменение которых представляет собой развитие (развитие *в сторону* улучшения есть прогресс, а в сторону ухудшена» — регресс, но все-таки развитое). Данный подход выявляет недостаточность существу­ющих модальных измерителей качественных характеристик *социально-педагогических* объектов («больше — меньше», «лучше- хуже», «выше — ниже») и производных от них уровней качественной оценки состояния социально-педагогического объекта (например, «высокий» — «средний» — «низкий» или соответствующий баллам от 1 до 5). Это обстоятельство вновь актуализирует потребность в разработке социально-педагогической квалиметрии как инструмента количественного изме­ни рения качественных явлений в социальной педагогике.  В-третьих, исторический подход позволяет описать сущность любого социально-педагогического процесса как следующие друг за другом во времени закономерные изменения структуры и содержания и присущие процессу качественные и количественные характеристики. При этом вменение структурных элементов на количественном уровне можно определить как этап, а на качественном уровне — как стадию.  ***Политический подход***к познанию и преобразованию объекта социальной практики требует наибольшей точности в определении научной дисциплины или раздела науки, к которым данный объект относится. Если, например, философия и политология определяют политику как сферу деятельности, связанную с отношениями между различными социальными группами, ядром которой являются проблемы государственной власти, то задача других наук, скажем педагогики, заключается в том, чтобы перевести эти проблемы на педагогический язык и выявить в них собственное содержание. Соотношение между социальной политикой и социальной педагогикой имеет давнюю историю, а в последние годы становится одним из актуальных направлений научных исследований, что в немалой степени обусловлено объективной потребностью. Известно, что именно социальная политика как совокупность приоритетов и практическая деятельность по их реализации создают конкретные условия для социально-педагогической деятельности, формирования разных социально-педагогических систем протекания в обществе различных социально-педагогических процессов21).  При применении в познании и преобразовании того или иного социально-педагогического объекта инвариан­ты знания наполняются конкретным содержанием, обус­ловленным к тому же еще и уровнем научного исследова­ния (методологическим, теоретическим, научно-методическим) и местом исследуемого объекта в иерархии социально-педагогического знания.    Знание, получаемое нагносеологическом уровне (первом) методологического анализа, выполняет по отношению социальной педагогике функцию гносеологических основ, т.е. является первой частью методологических основ в целом**.** Второй уровень анализа социально-педагогического знания - мировоззренческий. Знание этого уровня формирует вторую часть методологических основ социальной педагогики - мировоззренческие основы.  Мировоззренческий уровень методологического анализа социально -педагогического знания (второй в данной концепции) реализует мировоззренческую функцию знания: других наук по отношению к исследуемому объекту социальной педагогики в связи с тем, что совокупность или система этих знаний в своей предельной обобщенности формирует «основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации»1  Следовательно, знания других наук, реализующие по отношению к социальной педагогике свою мировоззренческую функцию, составляют ее мировоззренческие основания (по содержанию) и основы (по функции), которые представляют собой вторую часть методологических основ. Знания других наук, преломляясь через знание социальной педагогики, выступают для него в форме общенаучных подходов.  В отличие от гносеологического уровня методологическою анализа социально-педагогического знания на мировоззренческом уровне отсутствуют инварианты знаний. Результа­ты, получаемые при познании или преобразовании конк­ретного объекта социума, вариативны. В зависимости от выбора подхода результаты могут быть получены, а могут быть, и не получены; их наличие не обязательно и зависит лишь от методологической (общенаучной и частнонаучной) позиции исследователя или практика. Однако если эти обще­научные подходы все же применены, то они также формируют определенные струганные (но уже вариативные) ком­поненты социально-педагогического знания, содержание которых обусловлено содержанием конкретного подхода.  Исследования показали, что в отличие от наиболее общих подходов гносеологического уровня на мировоззренческом уровне реализуются подходы, которые принято называть общенаучными и частнонаучными (или дисциплинарными).  **1 Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 375.**  К общенаучным подходам относятся культурологический, системный комплексный, оптимизационный, кибернетический, информационный, математико-статистический и др. (схема *7)1.*  Выбор частнонаучных подходов обусловлен взаимосвязями социальной педагогики с другими науками и научными дисциплинами.  Рассмотрим общенаучные подходы23).  ***Культурологический подход***(в широком смысле слова) в педагогике позволяет выделить такие структур-гы ее знания, к которым относятся социально-культурные ценности.  Таким образом, культурологический подход в социаль­ной педагогике предполагает выявление такого вариативно­го элемента структуры научного знания, каким являются ***социально-культурные ценности.***    Естественно, что не все ценности перечислены в полном объеме. Логично предположить, что ряд исследователей и не ставит своей задачей применение культурологического подхода, выявление социокультурных ценностей, хотя анализ диссертационных работ по социальной педагогике позволяет говорить о непроизвольном, непреднамеренном, но устойчивом их отражении каждым автором.  Это свидетельствует о том, что социально-педагогические исследования, практическая преобразовательная деятельность социальных педагогов во многом обусловливаются мировоззренческими установками, методологической культурой и культурой научно-исследовательской деятельности. Вместе с тем, применение культурологического подхода в преобразовательной деятельности по отношению к любому социально-педагогическому объекту более чем оправдано в силу огромного значения культуры в жизни человеческой цивилизации26).  ***Системный подход***к познанию и преобразованию любого объекта является ведущим общенаучным подходом и представляет собой направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем2.  ***Комплексным подход***кпознанию и преобразованию социально-педагогических объектов позволяет выделить в научном знании о них такой вариативный элемент знания, как комплекс. Комплексный подход предполагает управляемое объединение разнородных (в отличие от системного подхода) элементов социально-педагогических объектов, процессов, деятельности и т.п. | **Гносеологический уровень:**  ***Диалектический подход***  ***Критический (оценочный) подход***  ***Исторический подход******Политический подход***  **Мировоззренческий уровень**  Мировоззренческие общенаучные основы:  ***Культурологический подход***  ***Системный подход***  ***Комплексный подход***  ***Оптимизационный подход***  ***Кибернетический подход***  ***Информационный подход***  ***Математический подход***  Мировоззренческие частнонаучные (дисциплинарные) основы:  ***Социологический подход***  ***Педагогический подход***  ***Психологический подход***  ***Валеологический подход***  ***Конфликтологичес***  ***кий подход*** | **Методологические принципы социальной педагогики:**  принцип природосооб  разности, принцип культуросообразности, принцип гуманизма, принцип социумности  ***Принцип природосооб***  ***разности –*** принцип социальной педагогики, согласно которому социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка***.***  ***Принцип культуросообразности*** является продолжением принцип природосооб разности. Необходимость его обусловлена самой природой человека. Человек рождается как биологическое существо, становится же он личностью, усваивая социальный опыт поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому.  ***Принцип гуманизма.*** С позиции современного гуманизма благо человека – это критерий оценки всех социальных явлений действительности. Современное понятие гуманизма в педагогике и социальной педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установки на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.  ***Принцип социумности.*** Содержание этого принципа отражает средовый характер социально-педагогической науки, тесную связь с педагогическим (воспитательным) потенциалом социума. Социум -  это социальная среда обитания множества отдельных индивидов. Социум – это многоуровневая сфера существования отдельных индивидов и групп людей, координирующих свои действия друг с другом по детально разработанным правилам, обязательствам взаимопомощи для удовлетворения фундаментальных желаний человека, его потребностей в безопасности и помощи в случае нужды в процессе его социализации.  Принцип социумности предполагает рассмотрение проблем социализации сквозь призму взаимодействия с педагогическими возможностями социальной среды, представляющими интеграцию различных возможностей отдельных индивидов и воплощенных в целостном потенциале социума.. | Использование методов направлено на то, чтобы включить человека в определен-  ные действия самостоятельного решения: направленного развития; овладения (усвое-  ния); коррекции (исправления) усвоенного; совершенствования каких-либо возможностей; восстановления знания, умения, навыка и их совершенствования. *Основное назначение* метода определяется объектом (человеком, группой) и характером действий, деятельности, обеспечивающие достижение прогнозируемой цели (практические методы); *обеспечивающее назначение* – это то, что способствует повышению эффективности и качества реализации метода действий. Им определяются методы воздействия на сознание, чувства человека; организации деятельности; стимулирования (сдерживания) действий; самоубеждения, самоорганизации, самопоощрения, самопринуждения. При этом необходимо учитывать такие факторы, как *субъектный,* обуславливающие субъектность применения метода специалистом (специалистами); *объектный* – человек (группа), с которым (которой) предстоит взаимодействовать в зависимости от целей; *функциональный* – назначение метода: основное (главное, ведущее) и обеспечивающее; *предметный* – способ реализации функциональных возможностей метода (его предметность); *средовой* – место реализации социально-педагогической деятельности.  С учетом изложенного выделяют группы методов: *действий* (практические методы) – упражнения, тренировки, игровые методы; *научения; воздействия* – убеждения, информационные методы; *организации деятельности* – управления, контроля деятельности, создания ситуационных сред, определяющих определенный характер деятельности; *стимулирования (сдерживания)* – поощрения, соревнования, принуждения,  контроля, создания ситуаций, стимулирующих (сдерживающих) активность в действиях, поступках. |

**Таблица 3. Методология и методы дидактического исследования**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  П/П | **Методологическая основа, основные понятия** | **Методологические подходы** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Методология педагогики, используемая и в дидактике с некоторыми уточнениями, есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы. Предметом методологии педагогики выступает соотношение между педагогической действительностью и её отражением в педагогической науке. Соответственно, предметом методологии дидактического исследования является соотношение между дидактической (обучающей) действителностью и её отражением в дидактике как теории обучения и образования.Методологическое обеспечение исследования обозначает использование определенной совокупности знаний, его логики и методов, а также служит для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования (П.В. Лепин и др.). При определении методологической основы исследования следует опираться на общефилософскую и общенаучную методологию и результаты методологических исследований. **Философская методология,** т.е. общие принципы познания и категориальный строй науки выполняет конструктивно – критическую функцию относительно понятийного аппарата педагогической науки, адекватности структуры и содержания педагогических исследований, их методологического фундамента, а также мировоззренческой интерпретации результатов педагогического исследования с точки зрения той или иной картины мира. **Общенаучная методология** (общенаучные принципы и формы исследования) выполняет функцию постановочно – ориентирующую, ибо именно на этом уровне обеспечивается принципиальная ориентация исследования, его стратегия, способ определения его объекта и предмета. Результатами методологических исследований в области дидактики выступают знания о ее связях с другими науками, о дидактическом факте, об условиях формирования дидактики как теории, о предмете и объекте, дидактике в целом и об отдельно взятом дидактическом исследовании, о методах науки применительно к сфере образования. Задача таких исследований – выявление закономерностей и тенденций развития дидактической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества дидактических исследований, анализ понятийного состава и методов познания в дидактике. При этом конкретно - научная методология предполагает совокупность методов, принципов исследования и процедур, характерных для дидактической науки. **Дисциплинарная методология** – это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую либо отрасль науки или возникшей на стыках наук.  Для успешного определения методологической основы осушествляется методологическое обоснование. В нём должны «высвечиваться» социокультурные ориентиры автора, критический взгляд на соответствующие дидактические проблемы, раскрыты философские основания исследовательской концепции (историческо – логический анализ проблемы, диалектический системно – структурный анализ предмета исследования, целостный подход к его характеристике, выявление ведущих противоречий, являющихся источником развития данного дидактического явления, характеристика методологии выявления закономерных связей, присущих изучаемому дидактическому явлению, процессу и пр.), анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.).  Фундаментальное значение для выяснения предмета дидактики имеет основополагающий тезис теории познания о единстве теории и практики. Дидактика обращена к практике, к практической педагогической деятельности. Поэтому главная функция дидактики состоит в научном обосновании практики обучения. Второе общеметодологическое положение, которым необходимо руководствоваться при определении предмета, тезис об активности человеческого познания. Таким образом, методологической основой научной дидактики, которая подготавливалась всем ходом своего развития, является материалистическая диалектика как теория и метод познания и преобразования объективного мира.  Дидактическая мысль оказывает реальное воздействие и на общую направленность философии образования, и на характер реформ в мировых образовательных системах. При этом активно заявляет о себе теоретико-методологический плюрализм. Сталкиваются и в то же время взаимно дополняют друг друга различные направления, отстаиваемые ими парадигмы, в которых превалируют или отвергаются те или иные идеи, что таит в себе немало неожиданного, непредвиденного для научного поиска. Стратегические вопросы обучения всегда были и остаются открытыми, как должна быть открытой – всему новому, социально полезному – сама школа. | Следующей составляющей методологической основы дидактического исследования выступают методологические подходы и принципы. Понятие «подход», в методологическом его значении, можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, ведущий принцип, руководящий общей стратегией исследования.  Систематизацию известных и применяемых сегодня методологических ориентиров в ходе педагогических исследований можно представить по разным основаниям. Возможен, например, вариант систематизации в соответствии с **элементами исследовательского цикла**, который начинается от описания дидактической реальности и завершается оценкой вносимых изменений. В этом случае методологические ориентиры группируются в процессе:  -описания дидактической реальности (эмпирическиеориентиры);  -познания, изучения природы объектов дидактической реальности (гносеологические ориентиры) иразработки модели или программы целенаправленного преобразования дидактического объекта с позиций научной идеи или теории (конструктивные ориентиры);  -построения нормативной модели и проекта действий участников дидактического процесса, направленных на преобразование дидактической реальности (праксиологические ориентиры);  -оценки результатов целенаправленного и научно обоснованного преобразования дидактической реальности или дидактических инноваций, возникающих по инициативе практических работников образования (аксиологические ориентиры).  Каждый элемент данной системы по содержанию включает разные подходы, которые лежат в основе организации научной деятельности педагогов, принципы, которыми руководствуются педагоги в разработке концепции, теоретической и нормативной модели дидактического объекта, отборе идей, теорий или методов.  На какие же **подходы** сегодня опираются педагоги в своих научных изысканиях? Можно назвать лишь некоторые: деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, рефлексивный, синергетический, параметрический и др.  **Цивилизационный подход** используется для рассмотрения педагогических, в том числе дидактических феноменов прошлого и настоящего. Он выявил правомерность существования трёх педагогических цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая) и трёх парадигм (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая).  Философские основания дидактики, как и педагогической науки, составляют сегодня различные философские учения (направления): экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др. Философской основой новой методологии и дидактики является гуманистическая философия образования.  **Системный подход** в философском понимании представляет собой методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования самоорганизованных объектов – систем разных типов и видов. Системный подход применяется к тем явлениям, которые относятся к категории систем. Согласно исследованиям известного философа В.Г.Афанасьева, системность, способность формировать системы органично взаимосвязанных компонентов – одно из коренных всеобщих свойств социальной материи. Явления обучения и воспитания относятся к социальным явлениям и как все социальные явления характеризуются системностью. Нет материи вне систем, утверждают философы А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.Н.Садовский. Таким образом, предметом дидактических исследований являются с позиций системного подхода не только отдельные явления и процессы образования и обучения, но прежде всего дидактические системы как совокупность органично взаимосвязанных социально-педагогических феноменов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам.  Системный подход к педагогическим явлениям применяется в исследованиях ученых-педагогов на разных уровнях анализа их сущности. Так, Ю.К.Бабанский анализирует процесс обучения на уровнях функционирования дидактической системы «учитель – ученик» и раскрывает функции и взаимосвязь компонентов этой системы. В.Н. Максимова демонстрирует сущность процесса обучения как саморегулирующуюся систему, компонентами которой являются учитель, ученик, педагогический коллектив, ученический коллектив, а также содержание, методы, формы его организации. В исследованиях Г.Д. Кирилловой и М.И. Махмутова охарактеризована сущность урока как целостной системы. В исследовании В.П.Беспалько раскрываются с позиций системного подхода сущность педагогической системы школы и педагогической технологии как проекта определенной педагогической системы, реализуемой на практике; разрабатывается проблема педагогической системы как концепции образования.  **Деятельностный подход** методологически значим, хотя и не претендует на единственно возможный вариант использования в процессе научного поиска.  Основы теории человеческой деятельности получили углубленное развитие в работах известных российских (Л.М. Буева, Э.В. Ильенков, П.В. Копнин, М.С. Каган, Э.Г. Юдин и др.) и зарубежных философов. В психологии проблемы деятельности разрабатывали М.Л. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.  Деятельность в философском понимании – это специфически человеческий способ отношения к миру, форма взаимодействия человека с миром. Человеческая деятельность носит предметный характер: в процессе деятельности люди имеют дело с реальными и идеальными предметами. Основными признаками человеческой деятельности являются: сознательность, продуктивно-преобразующий характер и социальность. Человеческая деятельность чрезвычайно разнообразна. Это и труд, направленный на создание материальных ценностей; и организация труда целых коллективов; и воспитание и обучение (педагогическая деятельность); и научно-исследовательская деятельность.  Деятельность является основой общественной жизни человека, своеобразной формой его социального назначения. В деятельности человек осваивает предметный мир, познает диалектику его развития. В своей подлинно социальной деятельности человек выступает совместно с другими людьми. В деятельности человек формирует себя как творец предметного мира, созидает свои творческие способности. Основными видами социальной деятельности являются материальная, трудовая, производственная, социально-политическая, духовная.  Важной характеристикой деятельности является ее струкутра. Основными структурными элементами деятельности являются: субъект деятельности в единстве с его целями; объект деятельности; средство (в узком смысле – орудия, посредники деятельности); процесс деятельности; результат деятельности. В соответствии с сущностью структурных компонентов деятельность представляет собой активное воздействие социального субъекта на объект, осуществляемое с помощью определенных средств (методов, приемов, орудий, приборов), ради достижения стоящих перед субъектом целей. Деятельность как психологический процесс включает такие компоненты, как цели, мотивы, действия, операции. Знание сущности и структуры деятельности несет в себе методологическую функцию. Оно может быть использовано как основа для рекомендаций, направленных на повышение эффективности человеческой деятельности.  Теория деятельности получила широкое распространение в дидактике именно потому, что позволяет эффективно решать многие задачи обучения. Деятельностные теории учения по праву доминируют в современной дидактике. С позиции деятельностного подхода дидактика выступает как духовная деятельность (производство), как ее разновидность, имеющая в качестве своего результата (продукта) систему научных знаний об образовании и обучении человека. Иными словами, дидактика может быть расмотрена с позиции деятельностного подхода как деятельность по производству новых знаний об образовании и обучении человека и их использовании в образовательной практике. В качестве субъекта научной деятельности выступают в дидактике индивидуальные субъекты (ученые-педагоги или исследовательские коллективы); объектом дидактики является образование и воспитание человека; в качестве средств научно- исследовательской деятельности выступают методы дидактического исследования и т.д.  Деятельностный подход позволяет углубленно подойти к проблеме научного познания: не ограничиваться отражательным отношением – субъект-объектным. Наряду с субъектом и объектом познания создается возможность выделить и другие реально существующие компоненты, начиная от потребностей и кончая результатом познания, удовлетворяющим эту потребность. Применение деятельностного подхода позволяет раскрыть сущность учебного процесса как межсубъектной деятельности; выделить основные виды деятельности учителя и ученика и раскрыть их структуру и сущностные характеристики; выявить сущность образовательного процесса как системы деятельности преподавателя и обучаемых и специфику обучения как деятельности.  При использовании деятельностного подхода разрабатываемая система мер приобретает полный, завершенный характер: от цели деятельности до ее конечного результата.  **Личностный подход** имеет весьма большое значение для дидактических исследований, поскольку в дидактических явлениях обязательно взаимодействуют личности. Поэтому при исследовании сущности явлений образования и обучения нельзя ограничиваться только деятельностным подходом, так как личностное начало в человеке не может быть полностью выведено из деятельностного (или сведено к нему). Сегодня наблюдается тенденция - выдвижение на первый план личностно-центрированных подходов по справнению с деятельностно-центрированным подходом. Одна из причин такого явления состоит в необходимости гуманизации образования в целом, в замене авторитарной парадигмыобучения на личностно-ориентированную. Личностный подход в дидактике утверждает представление о социальной, деятельностной и творческой сущности человека как личности. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении дидактического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.  Реализация личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании означает учет индивидуальных (в том числе личностных) особенностей как учащихся, так и учителей. Идея личностного подхода осуществляется через такой учебный процесс, который обеспечивает развитие личности и учитывает, что внешние влияния всегда действуют лишь опосредованно, через внутренние условия личности, опираясь на ее собственную активность.  Каждый из подходов (деятельностный и личностный) имеет свои преимущества и ограничения: он может оказаться более эвристичным и эффективным для решения одного типа задач или менее эффективным для решения задач другого типа.  В процессе дидактических исследований используются сегодня и такие конкретно-методологические подходы, как полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический и антропологический подходы.  **Полисубъектный (диалогический) подход** вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Личность обретает свое гуманистическое содержание в общении с другими людьми, построенном по принципу диалога. Личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы.  Полисубъектный подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистического подхода. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» взаимодействие уступает место творческому процессу взаимодействия и саморазвития.  **Культурологический подход** как конкретно-научное познание и преобразование дидактической действительности имеет своим основанием аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Освоение личностью культуры предполагает освоение способов творческой деятельности. Поэтому освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности.  **Этнопедагогический подход** как методологический принцип исследования ориентирует на необходимость при изучении диактической действительности учета особенностей конкретной социокультурной среды, в которой живет и учится человек, и особенностей этноса, к которому он принадлежит. Это важно учитывать при проектировании и организации дидактического процесса.  Этнос – исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народом, нацией. Национальная культура придает специфические особенности среде, в которой функционируют образовательные организации. Поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы формировать такую среду и максимально использовать ее воспитательные возможности.  **Антропологический подход** впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании, это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – писал К.Д.Ушинский. Это положение остается актуальным для современной педагогики.  **Компетентностный подход**. Мнения педагогической общественности относительно данного подхода отличаются полярностью. С одной стороны, утверждается необходимость перестроить все образование, положив во главу угла формирование компетенций. Это потребует изменить и цели, и содержание, и методы, и результаты обучения. С другой стороны, компетентностный подход рассмтривается как «угроза знаниевому», как фактор снижения фундаментальности образования, что повлечет за собой непредсказуемые негативные последствия. Ряд исследователей попытались показать, что в компетентностном подходе по отношению к знаниевому нет непреодолимых противоречий, как нет их по отношению к культурологическому. Возможна эффективная интеграция культурологического и компетентностного подходов, что обеспечит усиление практической ориентации с сохранением его фундаментальности.  Выделенные методологические подходы позволяют получить объективные знания о сущности дидактических явлений, вычленить основные проблемы дидактики как отрасли педагогического знания, определить иерархию (порядок значимости), стратегию и основные способы их разрешения. | Методология предпологает разработку наиболее общих принципов в организации исследования, соответствующих специфике объекта и предмета исследования. Например, дидактического изыскания.  ***Принципы науки*** - это основополагающие гносеологические, логические, методологические и ценностные требования к теоретической и практической деятельности. В методологическом понимании принципы выступают основаниями, регулятивами и детерминантами всего научного познания. ***Принцип -*** основное, исходное положение педагогической теории, концепции, определяющее содержание, организационные формы и методы учебной и воспитательной работы. **Принципы педагогические, в том числе дидактические -** основания нормативного характера, или общие предписания к деятельности, распространяющиеся на все явления данной области образования .  К структуре методологического знания можно отнести принципы и требования, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности. Принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование, т.е. выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей и носить общий характер -быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов обучения (В.И.Загвязинский). Среди основополагаюших принципов дидактического исследования называются принципы научности, единства логического и исторического, концептуального единства, соотнесения сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы.  Основные методологические принципы изучения общественных явлений едины для дидактики. Они представляют следующую совокупность: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей, опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего, особенного и единичного в дидактических явлениях; принцип единства воспитания и жизни; принцип взаимосвязи и взаимозависимости педагогической теории и практики.  В составе методологического знания важное место занимают **методологические требования**, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. Происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.  Учёные опираются на следующую группу методологических принципов:   * принцип всеобщей связи и отношений между дидактическими явлениями или процессами (причинно-следственной зависимости); * принцип развития дидактического объекта как системы через разрешение противоречий, изменение качественных и количественных его параметров; * принцип трансформации известных дидактических объектов в процессе развития дидактической реальности; * принцип сочетания объективности и субъективности в анализе и описании дидактической реальности, проектировании и прогнозировании возможных изменений.   По мере развития дидактической науки и практики появляются новые идеи, подходы и принципы, в связи, с чем возрастает потребность в объяснении многообразия новых идей, применяемых подходов или принципов. | **Метод моделирования** является интегративным, т.е. должен сочетать в ходе изучения дидактического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Данное положение востребует необходимый уровень овладения методикой моделирования, которая связана с необходимостью решения психолого- педагогических задач.  Существует два подхода к моделированию:   1. Модель – это наглядный образ объекта; 2. Модель– объект – заменитель оргинала.     Основные положения дидактического моделирования отражены в следующих этапах:   1. Вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования; 2. Постановка задач моделирования; 3. Конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения; 4. Исследование валидности модели в решении поставленных задач; 5. Применение модели в дидактическом эксперименте; 6. Содержательная интерпретация результатов моделирования.   В дидактических исследованиях встречаются различные виды моделей: «структурная», «структурно – содержательная», «структурно – содержательно- процессуальная».А также«теоретическая», «идеальная», «гипотетическая», «структурно - функциональная», «модель формирования заданных качеств», «модель подготовки », «мысленная модель», «критериальная модель» и т.д. Экспертиза предложенных моделей осуществляется с позиций теории предмета исследования или как синоним схемы, теории, гипотезы, системы (педагогической, дидактической, методической, управленческой и т.д).  Важнейшим средством моделирования в психолого – педагогических исследованиях является **аналогия.** . **Аналогия** - мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом.  Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое - либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия).  **Идеализация** – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого - педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах, в виде понятий, суждений,  **Дидактический эксперимент –**научная работа в рамках образовательной и обучающей ситуации, изучение исследуемого дидактического явления в специально созданных и контролируемых исследователем условиях.  Цель экспериментальных дидактических исследований – проверка на практике разработанных и предлагаемых к использованию в образовательном и обучающем процессе новых дидактических решений, их эффективности и соответствия ведущим тенденциям развития сферы образования и социальным ожиданиям.  Основной задачей педагогического эксперимента является выяснение сравнительной эффективности содержания, методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения, и выбор наилучшего для соответствующих ситуаций.  Сущность дидактического эксперимента характеризуется:  1) целенаправленным внесением принципиально важных изменений в дидактические явления или процессы за счет введения в них какого-либо нового фактора;  2) наблюдением за возникающими под влиянием этого фактора изменениями;  3) контролем, регистрацией и установлением новых позиций в поведении объекта или системы.  Дидактический эксперимент в целом выполняет (аналогично эксперименту как всеобщему методу познания) три основные функции: 1) является источником познания закономерностей процесса образования и обучения; 2) способом развития и интерпретации дидактической теории; 3) критерием истинности гипотез дидактических теорий.  Эксперимент является одним из средств осуществления дидактикой ее научно-теоретической функции.  Предметом дидактического эксперимента могут быть отдельные части и стороны учебного процесса, а также дидактические системы в целом. Также возможно экспериментальное изучениевопросов проектирования нового содержания образования, новых методов и инновационных технологий обучения. Экспериментально может быть проверена эффективность уже внедренных в практику методов, способов и приемов образования и обученияи др. То есть всё знаниево- информационное поле дидактики как науки и практики образования и обучения подлежит теоретическому изучению, моделированию и экспериментальной проверке.  Эксперимент – это, по сути, наблюдение, но экспериментатор наблюдает тот процесс, который им самим вызван и организован, вмешивается в него, создает определенные условия для проверки авторских теоретических предположений.  По месту проведения различают естественный и лабораторный педагогические эксперименты. Естественный эксперимент проходит в обычной обстановке жизни и деятельности класса. Лабораторный эксперимент проводится в специально оборудованном помещении, в специально созданных исследователем условиях. В педагогических исследованиях он применяется нечасто и, как правило, имеет вспомогательное значение.  **Дидактическое тестирование–** целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики дидактического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации. Широко применяются тесты элементарных умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знания, умения по всем предметам.  Одно из важных преимуществ стандартизированных дидактических тестов по сравнению с традиционными средствами оценивания учебных достижений заключается в возможности обоснованного сопоставления тестовых баллов, полученных путем суммирования оценок за выполнение отдельных заданий теста. Для такого сопоставления тестовый балл переводится в производный показатель с помощью процедуры, которая получила название **шкалирования.** Чтобы отличить необработанные тестовые баллы от производных показателей, необработанные баллы нередко называют сырыми или наблюдаемыми.  Любые измерения осуществляются с помощью тех или иных шкал.  Шкала – числовая система, в которой отношения между различными свойствами изучаемых явлений, процессов переведены в свойства того или иного множества, как правило – множества чисел.  Точность измерения – степень близости результата измерения к истинному значению измеряемой величины. Точность измерения характеризуется ошибкой измерения – разностью между измеренным и истинным значением.  При планировании и подведении результатов эксперимента существенную роль играют **статистические методы**, которые дают возможность:   * компактно и информативно описывать результаты эксперимента; * устанавливать степень достоверности сходства и различия исследуемых объектов на основании результатов измерений их показателей; * анализировать наличие или отсутствие зависимости между различными показателями (явлениями); * количественно описывать эти зависимости; * выявлять информативные показатели; * классифицировать изучаемые объекты и прогнозировать значения их показателей и характеристик, и др.   Анализ эмпирических данных – изучение зависимостей между различными характеристиками объектов.  Это может быть:  1. Описание данных.  2. Изучение сходства/различий (сравнение двух выборок).  3. Исследование зависимостей.  4. Снижение размерности.  5. Классификация.  Таким образом, процесс шкалирования состоит в преобразовании сырых баллов в производные показатели, обеспечивающие адекватную интерпретацию и сравнение результатов выполнения педагогических тестов. Выделяют четыре основных типа измерительных шкал: **шкалу наименований, шкалу порядка, интервальную шкалу и шкалу отношений.** Шкала наименований используется только для обозначения принадлежности объекта к одному из нескольких непересекающихся классов. Ее примерами являются пол, национальность, специальность по образованию и т. д. Шкала порядка позволяет не только разбивать объекты на классы, но и упорядочивать их по возрастанию (убыванию) изучаемого признака. Частным случаем шкалы порядка является оценочная шкала. Шкала наименований и шкала порядка характеризуются тем, что в них присваиваемые объектам символы не обладают числовыми свойствами, даже если они записываются с помощью цифр. Поэтому их называют качественными шкалами, противопоставляя тем самым количественным, к которым относятся **интервальная шкала и шкала отношений.** Общим свойством количественных шкал является то, что они предполагают не только определенный порядок между объектами, но и наличие некоторой единицы измерения, позволяющей определить, насколько значение признака у одного объекта больше или меньше, чем у другого. К этим шкалам можно применить арифметические действия сложения и вычитания. Шкала отношений является единственной измерительной шкалой, на которой разрешены арифметические действия умножения и деления, а, следовательно, возможен ответ на вопрос, во сколько раз одно значение больше или меньше другого.  **Классифицирование как метод дидактического исследования** основывается на сравнении предметов и явлений по выделенным существенным признакам и дальнейшем их распределении по взаимосвязанным группам, разрядам или классам. Каждый класс при этом занимает особое место, что позволяет выявить связи между родственными группами объектов, открыть возможности для объяснения и прогноза.  Составление классификации подчиняется определенным логическим правилам:  -в одной итой же классификации должно быть одно то же единое  основание;  -объем членов классификации должен соответствовать объему классифицируемой совокупности, т.е. сумма членов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее;  -члены классификации должны исключать друг друга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого;  -4) подразделение на подклассы должнобыть непрерывным, т.е. идти по линии постепенногонарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.  По мере развития научного знания классификация дидактических явлений углубляется и уточняется. Сложность и недостаточная изученность многих дидактических явлений вызывает нередко споры о наиболее продуктивных их классификациях. |

**Таблица 7. Методология и методы этнопедагогического исследования**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Методологическая основа, основные понятия** | | **Методологические подходы**  **Мировоззренческий уровень** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | | 3 | 4 | 5 |
|  | ***Методологическая основа современной этнопедагогики***  Чтобы обосновать полиподходность современной этнопедагогики, примем *концепцию четырехуровневости методологического анализа* в качестве основополагающей и рассмотрим каждый из подходов подробнее. Система уровней методологического анализа в этнопедагогике схематично представлена на рис.1.  Предложим следующие подходы в соответствии с четырьмя уровнями анализа:   * *Мировоззренческий уровень*- философские и аксиологические формы гуманитарного знания о возникновении, становлении и развитии исторических субъектов разного масштаба (личностей, народностей, этносов, наций, народов), генетический и эволюционный подходы; * *Общенаучный уровень*- системный, интегральный, синергетический, смыслоцентрированный, парадигмальный подходы; * *Конкретно- научный уровень*- личностно ориентированный, культурологический, антропологический, деятельностный и смыслоцентрированный подходы; * *Методологический уровень*- технологический, коммуникативный подходы.   Таким образом, примем данную концепцию за основу и обозначим на первом уровне вышеуказанной концепции философские методы в форме методологических принципов в соответствии с диалектико- материалистической методологией, играющей все возрастающую роль в современном познании. Итак, мы будем исходить из следующих принципов:   * *Объективности*- признание действительности в ее реальных закономерностях и всеобщих формах; * *Всесторонности*- всеобщая связь явлений действительности; * *Конкретности-* вещ или система взаимосвязанных вещей в совокупности всех своих сторон и связей, которая отражается как чувственно- конкретное или как мысленно- конкретное; * *Историзма*- саморазвитие действительности в плане его направленности по оси времени в виде целостного непрерывного единства таких состояний, как прошлое, настоящее и будущее; * *Противоречия*- учет реально существующих противоречий вещей и явлений.   Анализ подходов, используемых на различных уровнях в этнопедагогике, позволит представить данную систему научных взглядов комплексно. Остановимся кратко на специфике указанных на разных уровнях подходов и их преломлении в этнопедагогике.  Методология этнопедагогики представляет собой *учение о методах исследования и анализа истории и теории эмпирического опыта этнических групп в воспитании и образовании детей, а также морально- этических и эстетических воззрений на исконные ценности семьи, рода, племени, народности,нации с целю преобразования действительности в соответствии с измерением социального заказа, связанного с движением общественного самосознания.* | | ***Генетический подход*.** *Генетический подход,* используемый в проектировании теоритических основ этнопедагогических процессов, связан с генетикой- дисциплиной, изучающей механизмы и закономерности наследственности и изменчивости организмов, методы управления этими процессами. В соответствии с *генетическим подходом*, социальные явления и процессы исследуются на основе анализа их происхождения и развития. *Генетический подход*предполагает сведение многообразия явлений к фундаментальным исходным элементам или состояниям и выведение из них исследуемого явления. В контексте *генетического подхода*формирование личностных качеств обучаемого и компетентностей как личностных свойств рассматривается как изменяющиеся и формирующиеся психических новообразования в процессе этнопедагогизации и одновременного с ним личностного развития обучаемого.  Обращаясь к этнопедагогическим процессам, отметим что *генетический подходв изучении этнопедагогических* явлений позволяет:   * Анализировать условия происхождения определенных этнических особенностей воспитательных систем различных народов; * Анализировать условия происхождения определенных этнопедагогических явлений и процессов; * Прогнозировать их последующее развития; * Выявлять моменты смены одного уровня сформированности этнокультурной компетенции другим (качественно иным); * Исследовать механизм возникновения уже сложившихся качеств и характеристик этнопедагогического процесса и его субъектов.   **Эволюционный подход.**Изучение самых разнообразных природных явлений привело научную мысль к осознанию того, что вся природа подвержена непрерывной эволюции. Изменения происходят на всех уровнях материальных структур. В природе в целом непрерывно происходит увеличение разнообразия и сложности. Смысл такого развития состоит в «поисках» природными системами состояния с все большей устойчивостью. Идея о глобальном эволюционном процессе, который, охватывая Вселенную, определяет эволюционность всех ее подсистем и сходство наиболее общих закономерностей всех эволюционных процессов, составляет содержание *концепции универсального* эволюционизма, утвердившейся в современной науке.  В соответствии с эволюционным подходом этнопедагогическое пространство рассматривает как развивающаяся социальная система, ее функционирование- неотъемлемая часть глобального эволюционного процесса. Ее развития происходит в соответствии с общими универсальными алгоритмами развития, в основе которых лежит самоорганизация.  **Общенаучный уровень.**  Этот уровень в этнопедагогике представлен *системным, логико- историческим, синергетическим, интегральным и парадигмальным* подходами.  ***Системный подход***. Наука, в том числе и этнопедагогическая, долгими и трудными путями вырабатывала идеи и принципы *системного подхода*, оперируя, в частности, понятиями комплексности, сложности внутреннего строения явлений, системы, структуры и ряда других составляющих. Современный системный анализ требует мысленного расчленения объекта (воспитание, его формы, методы, традиции и т.п.) на компоненты и элементы, поиска гипотетических и действительных связей между ними, их исторического и функционального исследования, построение моделей структурных связей, поисков детерминант. Определяющих движение объекта, и т.п. *Системный подход* органично аккумулирует в себе многие методологические и теоретические принципы и идеи философского и общенаучного уровня, обеспечиващие полноценное, всестороннее исследование традиционной культуры воспитания.  Системный подход отражает взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности, ориентируя на необходимость рассмотрения явлений как систем, имеющих определенное строение и свои законы функционирования; обеспечивает интеграцию знаний, при которой специальные науки сохраняют свою самостоятельность и специфичность, а их фактические данные и теория объединяются вокруг общего осознания- системных методов исследования.  Системный подход в педагогике понимается как качественно более высокий уровень познания, связанный с переходом о отдельного познания к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному и одновременно связан со структурой личности, ее направленностью, интересами, потребностями, установкой, и управлением педагогическим процессом (А.Г. Абдулдин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.Я. Найн и др.). Данный подход позволяет проанализироват, исследовать, развивать некоторый объект как целостную единую систему.  Системность- одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев и др., считавшие его наиболее надежной методологической основой и развитии педагогической теории и практики. В его применении к общей педагогике особенно заметных результатов добились В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Ю.П. Сокольников. Системный подход в образовании определяется не усложнением метода педагогического анализа учебно- воспитательного процесса и управления им, а выдвижением новых принципов подхода к методологии, объекту и процессу образования, новой ориентацией в организации образования.  Этнопедагогические системы являются весьма сложными динамическими биосоциальным системами, которые обладают универсальными свойствами и способностями к развитию и саморазвитию. В соответствии с системным подходом система характеризуется следующими *свойствами: целостностью* (свойства целого не сводятся к механической сумме свойств его элементов, но, вместе с тем, каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции); *структурностью* (функционирование системы обусловлено свойствами ее структуры, а не только особенностями отдельно взятых элементов); *иерархичностью* (каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема); *взаимозависимостью системы и среды* (система функционирует и развивается только в тесном контакте и взаимодействии с окружающей средой); *множественностью описаний* (в связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания).  Образцы системного анализа этнопедагогических явлений дают в своих трудах А.А. Григорьева, Т.Н. Петрова, З.Б. Цаллагова, а в исследованиях Л.К. Рахлевской системный подход к этнопедагогическим явлениям поднят на уровень педагогической антропологии.  Использование *системного подхода применительно к разработке методологических основ этнопедагогики означает*:   * Разработку системы методологических оснований этнопедагогического процесса и его информационно- технологического обеспечения; * Рассмотрение системообразующих факторов этнопедагогизации развития личности обучаемого; * Рассмотрение этнокультурной компетентности обучаемого и педагога как системы, а также как элемента целостной системы личностных свойств человека: * Проектирование целостного этнопедагогического процесса в образовании; * Моделирование воспитательно-образовательного процесса и этнопедагогических технологий; * Моделирование опытно- экспериментальной апробации этнопедагогическихтехнологий и использование результатов в практике учебных заведений; * Разработку системы оценки эффективности этнопедагогических технологий и учебно- воспитательного   ***Логико- исторический подход.*** Явления и процессы современности, как и те явления и процессы, которые им предшествовали, равно как и те, которые возникнут на их основе в перспективе, невозможно познать вне исторического контекста, связывающего их. Поэтому научно исследование этнопедагогических явлений и процессов не может ограничить себя их состоянием лишь на конкретный момент «наличного» существования, поскольку будет утрачена причинно- следственная связь в историческом развитии образовательных систем. Диалектический и историко- материалистический принцип познания заключается в едином логико- историческом подходе, который предполагает изучение предыстории, истории, зрелого состояния, а также перспектив развития этнопедагогики. |  | Методы этнопедагогики.  Этнопедагогика, являясь отраслевой педагогической дисциплиной, безусловно, в своих исследованиях использует как традиционные общепедагогические методы, так и методы, учитывающие особенности ее предмета. Методы научного этнопедагогического исследования- это способы получения информации, которая нужна для установления закономерностей, отношений и зависимостей в этнопедагогическом процессе.  1.Методы изучения фольклорных материалов. Своеобразным и весьма интересным источником для этнопедагогической интерпретации является фольклор. В нем отражаются быт, культура, социально- экономические и педагогические воззрения создавшего его народа.  Проблема использования фольклора в качестве источника и метода уже не является спорной. Такие видные фольклористы, как В. Жирмунский, А. Кононов, В. Пропп, К. Чистов, Р. Липец постоянно указывали на важность использования исторического фольклора для изучения культуры, воззрений, исторического прошлого. В их трудах содержится и методика использования фольклора как источника.  В определенной мере использованы также данные языка. Этимологический, семантический анализ слов и терминов, относящихся к области духовной духовной культуры и являющихся консервативными элементами словарного состава, нередко подводит к конкретным периодам истории.  В устном творчестве народа, в его обычаях, обрядах, традициях заключен колоссальный объем информации по вопросам воспитания. Поэтому вполне естественно, что исследование национальных традиций не может не сказаться положительно на развития этнопедагогической науки.  2.Изучение письменных источников. Это один из актуальных методов этнопедагогики, ценность, которого заключается в разнообразной и достоверной информации об изучаемых народах и их культурах, содержащейся в исторических памятниках. В качестве письменных источников используется обычно история народов, написанная ими самими, или описания их культур, что сохраняет к этим источникам устойчивый интерес ученых- этнологов. Однако такого рода историко- культурные описания не единственный тип письменных источников, представляющих интерес для педагогов. В настоящее время существует большое количество еще не исследованных письменных материалов, которые содержат много полезной и неизвестной информации о жизни и культуре народа.  Особое место занимают письменные свидетельства путешественников и послов. К этой же группе следует отнести записки, сочинения и мемуары политических деятелей, военачальников, царедворцев.  Важно уметь оценивать предметы или идеи, которые наши предки брали у других и интегрировали в собственную историю. В условиях объективно сложившегося дефицита сохранившихся письменных источников даже такие заимствования имеют ценность, так как они представляют собой свидетельство многосторонних межэтнических связей.  3.Археологические материалы. Для восстановления этнической истории и истории культуры в этнопедагогике применяется метод изучения археологических материалов. В отличие от письменных источников и устного народного творчества археологические материалы являются самыми надежными, так как позволяют довольно точно определить время каких- либо исторических событий или возраст предметов культуры. Высокая достоверность этого метода основывается на современных способах изучения и оценки археологических материалов.  Использование археологических материалов в качестве источника основано на понимание культуры как способа и результата материальной и духовной деятельности людей. Следовательно, потенциальным источником может быть все, что является результатом деятельности народа.  Археологические материалы конкретно локализуются во времени и пространстве. В них отражается культурная (археологическая), а нередко родовая и этническая принадлежность.  Предметы утвари, инструменты, использовавшиеся в процессе обработки растений, шерсти, шелка, изготовлении тканей и войлоков, содержат информацию об образе жизни, культуре и национальных приоритетах. Анализ, оценка и интерпретация этой информации служит основанием для создания этнопедагогических теорий, концепций и рекомендаций.  4.Полевые исследование. Метод полевого исследования основывается на длительном пребывании и вживании исследователя в изучаемую этническую среду. Причем срок стационарной работы должен быть не менее одного этнического года, который по своей продолжительности на два- три месяца превышает календарный.  Метод исследований позволяет получить сведения как о материальной, так и духовной культуре народа. К первым относятся зафиксированные в чертежах, схемах, фотографиях объекты материальной культуры: объекты производственной и бытовой жизни этноса- орудия труда, жилища, утварь, одежда и т.д. с помощью современных технических средств (кино, фото, аудио, видеоаппаратуры) и традиционных полевых записей фиксируется объекты и явления духовной жизни народа (традиции, обряды, обычаи, ритуалы, фольклор и т.д.). Причем материализованные свидетельства духовной культуры, например предметы культа, народного искусства, места и типы захоронений фиксируется, подобно объектам материальной культуры.  5.Метод историко- педагогического анализа применим ко всем этнопедагогическим явлениям, таким, как возникновение и становление национальной системы просвещения; основные традиции в развитии просвещения и культуры; структура системы народного образование и ее изменение на определенных исторических этапах: характеристика школьной политики государства и взаимоотношений школы и религии в стране; выявление традиций, важнейших проблем и тенденций в развитии просвещения; исследование педагогических идей, теорий и отдельных проблем просвещения и т.д. Выводы по любой педагогической проблеме могут иметь научный характер, когда основаны на анализе генезиса и особенностей ее развития. Исторический метод способствует более глубокому пониманию современного состояния анализируемого этнопедагогического явления.  **6.Социологический метод** теснейшим образам связан с остальными методами исследования. Он предполагает оценку социального характера народного образования, анализ целей и задач, содержания и методов воспитания и образования с позиций этнической структуры общество, оценку соответствия организации школы потребностям народа и т.д.  **6.Метод сравнения**. С помощью сопоставления этнопедагогических явлений и установления их различий можно определить общие закономерности, тенденции развития и национальные особенности систем воспитания различных народов. В нашем исследовании для сопоставления привлекались материалы педагогической культуры различных культуры различных народов Северного Кавказа. Кроме того, несмотря на значительные различия педагогических культур разных стран того времени, действовавшие на больших пространствах нивелирующие силы делали культуру одной страны похожей на другую. Это было обусловлено сходными условиями развития, прямыми взаимовлияниями, широкими торговыми связями.  **7.Этнопедагогический эксперимент**- научно- поставленный опыт в области учебной и воспитательной работы в определенном этнокультурном пространстве с целью выявления способов и путей функционирования этнопедагогики в современной учебно- воспитательной системе. Изучение этнопедагогических явлений осуществляется в специально созданных и контролируемых условиях. Этнопедагогический эксперимент предполагает активное вмешательство в учебно- воспитательный процесс. Учеными могут применяться различные виды эксперимента: констатирующий, созидательно преобразующий и контрольный.  **8.Методы теоретического исследования народно- педагогических явлений.** В ходе теоретического анализа обычно выделяют и рассматривают отдельные стороны, признаки, особенности или свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя и систематизируя их, исследователи выявляют в них общее и особенное, устанавливают общий принцип или правило. |
|  | |  | **Диалектика исторического и логического** раскрывается в соотношении объективного исторического развития этнопедагогических процессов и явлений и теоретического отражения результатов такого развития на той или иной его ступени и на той или иной территории. Объективное историческое движение характеризируется всеобщностью принципов развития и материального единства мира, воплощением чего является единство исторического и логического. Сущность объективного исторического движения понимается при условии вскрытия логики процесса. Конкретно-историческое содержание явления отражается в логической форме. Вместе с тем понимание логики исторического развития позволяет осмыслить природу и характер исторической конкретности, в частности образовательных явлений и процессов. В связи с этим существенную роль в теоретическом познании занимают взаимосвязанные исторический и логический методы. **Историческое – это метод воспроизведения объекта в познании так, как он реально формировался во времени – со всеми зигзагами поворотами, попятными движениями.** Метод логического воспроизводит как бы прямую линию развития, каковой она была, если бы определялась лишь необходимыми факторами, внутренними закономерностями, не подвергалась бы случайным влияниям. Таким образом, **логическое выступает обобщенным отражением исторического**. По сути дела, логическое – это историческое, «очищенное» от случайности, от индивидуальных, неповторимых характеристик объекта.  **Диалектический принцип историзма предполагает единство логического и исторического способов познания в процессе исследования развивающихся объектов**. Логический способ воспроизводит исследуемый объект в форме его теории, а исторический – в форме его истории. Они естественно дополняют друг друга.  **Логический подход** предусматривает рассмотрение каждого этнопедагогического явления, процесса в той точке его развития, которой оно достигло к настоящему времени; в этом случае в исследовании доминируют абстрактно-теоретические построения.  **Исторический подход** предусматривает рассмотрение конкретно-исторического генезиса (происхождения) и развития этнопедагогического объекта, исследование и отражение преимущественно генетических отношений развивающегося объекта; в этом случае в исследовании доминируют конкретные исторические факты. Требование исторического подхода состоит в том, чтобы рассматривать изучаемые этнопедагогические объекты в процессе их зарождения, становления, развития и прогнозирования, т.е. с учетом перспектив изменения или исчезновения в будущем.  Следует иметь в виду необходимость единства исторического и логического подходов, их взаимное дополнение и переплетение. Без учета истории развития этнопедагогических идей невозможно глубоко разобраться в современном состоянии теории, а уж тем более определить тенденции ее дальнейшего развития. В связи с этим мы используем логико-исторический подход, когда раскрытие изучаемой проблемы соединяет как исторический подход (историческое развитие этнопедагогических явлений, процессов, идей, теорий), так и логический подход (современное состояние явлений, процессов, а также идей и теорий, их взаимосвязи), причем в логико-историческом подходе преобладает логический аспект. |  | В теоретических исследованиях используют **индуктивные и дедуктивные методы**. Это – логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – наоборот, от общего суждения к частному выводу.  Начальной стадией теоретического исследования, ступенькой перехода от эмпирического познания к теоретическому является обобщение системы, сложившейся в воспитательной практике, или опыта передовой практики. По этой причине метод теоретического анализа широко применяется в процессе историко-педагогических исследований, когда изучается творческое наследие педагогов прошлого или конкретный исторический этап в духовном прогрессе того или иного народа.  **Первый этап развития педагогической мысли** характеризуется одной неизменной чертой – почти не заметной еще, но бесспорной тенденцией к обобщению конкретного воспитательного опыта. Я.А. Коменский на основе обобщения опыта домашнего воспитания в трудовых семьях выдвинул и разработал идею «материнской школы». И.Г. Песталоцци в своих произведениях: «Как Гертруда учит своих детей», «Книга для матерей», «Ленинград и Гертруда» дает педагогические выводы в форме народной педагогики как результат обобщения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи и др.  Суть обобщения не в описании и переносе этнопедагогического опыта из одних условий в другие, а в вычленении наиболее существенных черт, из которых выводится теоретическая мысль. Только теоретическое осмысление воспитательного опыта того или иного исторического периода позволяет включить его в систему педагогической науки.  Современные тенденции интеграции научного знания приводят к использованию в этнопедагогике систематизированных научных методов как совокупности методов исследования различных смежных дисциплин.  Это важно потому, что взятые в отдельности факты и источники не могут отражать все многообразие педагогической культуры различных народов. Так, археологические памятники сами по себе представляют лишь отдельные элементы этой педагогической культуры. Ключом к разгадке их семантики являются этнографические, фольклорные, психологические материалы. | |
|  | |  | ***Интегральный подход*.** Состояние нестабильности, в котором находится система образования, предопределяет неизбежность нововведений, характер которых определит будущее устойчивое состояние этих систем, при котором уже попытки изменения их качества будут затруднены. Безусловно, решение указанных противоречий возможно только при использовании принципиально других подходов и усилий многих специалистов. Одним из тонких подходов является интегральный подход.  Прошедшее столетие и начало нового века характеризуются стремительным ростом количества информации, соответствующим быстрым развитием фундаментальных, гуманитарных и точных наук. Все труднее становится охватить необозримое множество фактов, получаемых наукой и трансформируемых в знания. «С одной стороны, процесс дифференциации знаний диктуется самой логикой развития науки, необходимостью глубокой профессионализации, но с другой – процесс растекания реки знаний грозит утерей силы единого потока и обмелением его рукавов» Еще в прошлом веке русский физиолог И. Сеченов говорил о том, что понять Человека можно лишь через триединство плоти, духа и природы, и видел будущее науки на пути объединения этих трех начал. Подобную мысль в свое время высказывал и К. Маркс в своем предвидении того, что в будущем все науки о природе и обществе должны будут слиться в науку о Человеке. | Обобщая вышесказанное, сформулируем обобщенные принципы интегрального подхода:   * **принцип стремления к высшему состоянию – высшему «Я»;** * **принцип целостности** – целостность человека нарушается ощущением своих проблем, осознание которых рождает следующее состояние, более исправленное; * **принцип динамики** – вся сущность изменений в человеке связана с его постоянным движением от своего сегодняшнего «Я» к своему высшему «Я»; * **принцип самостоятельности** – истинная цель развития личности в самостоятельном подъеме, поэтому личность – система саморазвивающаяся и открытая; * **принцип групповой работы** – человек является частью социума, каждый член которого стремится к своему высшему «Я», но одновременно стремится стать интегральной частью социума. |  | |
|  | |  | Эти особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становится интеграция, синергетика и человеческое измерение, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как оной из систем воспроизводства человеческой цивилизации в целом.  Сформулируем основные положения реализации интегрального подхода в этнопедагогических процессах.  1. В соответствии с интегральным подходом освоение этнокультурных явлений представляет собой один из этапов самосовершенствования личности, движения к «совершенному Я», к личности с высоким уровнем сформированности этнокультурной компетенции.  2. Использование интегрального подхода в разработке методологической основы этнопедагогики означает интеграцию четырех уровней анализа – философского, общенаучного, конкретно научного и методического, интеграцию подходов на каждом из уровней.  3. Интегральный подход в этнопедагогике означает интеграцию культур в поликультурном образовательном пространстве, рассмотрение и анализ этнокультурных явлений с позиций представителей различных культур; рассмотрение любого этноса как неотьемлемой части мировой цивилизации.  4.Интегральный подход предполагает осознание личностью необходимости владения высоком уровнем этнокультуры как залога успешности в дальнейшем росте и развитии личности, сознательность на всех этапах реализации этнопедагогических технологий. В рамках интегрального подхода формирования этнокультурной личности реализуется на основе самостоятельного осознания важности этнокультуры для саморазвития.  5. Интегральный подход реализуется в интеграции культур в ходе учебно-воспитательного процесса – родной культуры обучаемого и культуры других этносов. Обучение в рамках концепции диалога культ способствует формированию, развитию и реализации личности в поликультурном пространстве.  6. В информационно-технологическом обеспечении этнопедагогических процессов интегральный подход означает оптимальное использование всех методов и форм, всех каналов восприятия информации.  7. В соответствии с интегральным подходом формируемая этнокультурная компетентность рассматривается как сложное, многоуровневое, многоаспектное интегральное явления, входящее в систему личностных качеств человека.  8. Интегральный подход к содержанию этнопедагогических технологий проявляется в комплексном изучении этнокультурных явлений как неотьемлемой части мирового культурного процесса.  Глобальные изменения на современном этапе развития общества изменили требования к формированию личности в образовательном пространстве. Современная личность должна быть готова к жизнедеятельности в полиэтническом пространстве, к межкультурном общению, к творчеству в практической и интеллектуальной деятельности. Реализация указанных положений позволит преодолеть кризис современной системы образования, вызванный несоответствием темпов развития глобальных, технологических, этнических, культурных и образовательных процессов в период перехода к информационному обществу.  ***Парадигмальный подход***. В отечественной гуманистической педагогике сегодня сосуществует ряд концепций, каждая из которых рассматривает и определяет личностное образование с разных позиций. Они не противоречат друг другу, но фиксирует внимание на различных аспектах этого процесса. Каждая из них рассматривает педагогическую деятельность с позиции парадигмы личностно ориентированного образования. В работах современных отечественных педагогов (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, В.Н. Руденко, Х.Г. Тхагапсоев и др.) [70-75, 227, 228, 251-259] в качестве метода анализа научных теорий, подходов, а также в качестве способа концептуализации образования используется парадигмальный подход. В конце ХХ – начале ХХI века понятие парадигмы довольно широко используется в науковедении в качестве методологического инструмента для изучения трансформаций в общенаучной картине мира. Исследователи относят педагогику к парадигмальной области знания, так как используют парадигмальный подход в качестве одного и основных в изучении и моделировании современного образовательного пространства. Принятие этого положения как аксиомы, не опровергаемой современной наукой, позволяет нам предположить, что использование парадигмального подхода к педагогике как науке и ее объекту дает возможность обосновать теоретико-методологические основы исследования, т.е. определить ту совокупность идей, которая является основанием исследования.  **Под парадигмой понимают некоторую мировоззренческую «матрицу», объединяющую в своем основании взгляды на исследуемую научную реальность в определенный исторический период**. Парадигма является основой дифференциации научных проблем, моделью, образцом решения исследовательских задач.  Термин «парадигма» давно использовался в философии для описания некоторой идеальной модели, лежащей в основе структуры и формы материальных объектов, однако в качестве методологических объектов, однако в качестве методологического инструмента его предложил Г.Берман.  Наиболее емкое определение термина «парадигма», на котором основываются все остальные исследователи, принадлежит Т. Куну, которой связывал понятие парадигмы с научной революцией [264].  Рассматривая парадигму как совокупность научных оснований, не противоречащих актуальной в данный исторический момент научной картине мира, педагогии используют данное понятие, осуществляя парадигмальный анализ современного образовательного пространства.  Педагоги-исследователи говорят о полипарадигмальности современного образовательного пространства (Т.И. Власова, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, В.Я. Пилипповский, И.А. Соловцова, И.Г. Фомичева и др.), а также конструируют постоянный процесс смены парадигм в педагогике.  Использование парадигмального подхода в этнопедагогике означает. Что целевые, содержательные, процессуальные характеристики этнопедагогических процессов должны разрабатываться в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах общенаучной синергетической парадигмы, а также личностно ориентированного обучения и гуманистической парадигмы, означающей ориентацию всего научного поиска на человека. |  |  | |
|  | | Мы рассматриваем синергетическую парадигму жизнедеятельности социума как совокупность следующих факторов: качественно новой логики формирования мировоззрения на основе синергетических идей; субъективизации социальных взаимодействий; толерантности в социальных отношениях; самоорганизации в жизнедеятельности.  Качественно новая логика формирования мировоззрения на основе синергетических идей подразумевает, прежде всего, инновационное наполнение социокультурного, в нашем случае – этнокультурного пространства, которое призвана осуществлять система образования, в том числе формирующаяся система этнопедагогизации формирования личности. | ***Синергетический подход*.** Изменения в общей картине мира, о которых говорилось выше, уже рассматривались нами в плане связанных с ними изменений в стратегиях познания. Научная парадигма определяется совокупностью фундаментальных научных достижений, идей, концепций, которые, заслужив всеобщее признание, на некоторый период задают общепринятый в науке характер видения мира. Выше было сказано отрех этапах развития научной парадигмы и стратегий познания, последний из которых в соответствии с концепцией современного естествознания.  Таким образом, **под синергетикой понимают «теорию самоорганизации в сложных, открытых, неравновесных и нелинейных системах любой природы**. Это новое научное направление, занимающееся изучение возникновения, поддержания, устойчивости и распада самоорганизующихся структур, кооперативных эффектов в них». Проблематика, содержание, методы исследований и результаты, относимые к синергетике, характеризуются неоднозначными оценками неопределенностью. Вместе с тем, синергетика научное направление исследований является востребованной обществом. Органическая потребность современной науки в обобщающих междисциплинарных исследованиях продолжает стимулировать дальнейшее развития синергетики и выход ее на новый уровень интеграции. | Обобщая все вышесказанное, предложим следующие синергетические принципы этнопедагогики, действующие в отношении этнокультурных явлений и проявившиеся в связи с трансформацией общенаучной картины мира:   * **Принцип субъектности** познающего сознания, новое место исследователя, представляющегося собой личностную систему, внутри системы наблюдения заставляет по-новому осмыслить и статус действующих лиц этнопедагогического процесса; обучаемый и педагог являются активными субъектами этнопедагогического процесса; * **Принцип дополнительности,** который определяется одним из ведущих открытий неклассической квантовой теории – концепцией комплементарности; смысл концепции состоит в том, что противоположности как основа развития устраняются не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей; на практике это означает, что этнический культурный монолог уступает место смысловому межэтническому межкультурному диалогу, взаимодействию, партнерству, ориентациям на реальную свободу развивающейся этнокультурной личности; * **Принцип открытости** этнокультурной информации; роль педагога состоит в том, чтобы поместить предлагаемые обучаемому этнокультурные знания в контексте открытия, стимулировать процесс познания, а не давать знания в готовом виде; |  | |

 Т**аблица 5. Методология и методы сравнительно-педагогического исследования**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | **Методологическая основа, основные понятия** | **Методологические концепции** | **Методологические подходы** | **Методологические принципы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|  | **Методология научного познания** – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.  **Методология сравнительной педагогики** – учение о системе принципов и способов организации деятельности в сравнительной педагогике.  **Уровни методологического знания**  -**Философский** (общие принципы познания и категории науки, целостное представление о мире и природе, ценностные основания науки)  **-Общенаучный** (общенаучные концепции и идеи)  -**Конкретно-научный** (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной науке)  -**Методика и техника научного познания**  ***Направления сравнительно-педагогического исследования***  -Управление и реформирование образования  -Политика и планирование в сфере образования  -Дошкольное воспитание  -Начальное и среднее образование  -Высшее образование  -Подготовка педагогических кадров  -Содержание образования  -Неформальное образование  -Образование взрослых  -Статистика по образованию | **Методологические концепции сравнительно-педагогических исследований.**  Существует **три главные группы методологических концепций.**  Анализ публикаций по этой проблеме в специализированной литературе показывает, что существуют три главные группы методологических концепций.  ***В первую*** входят концепции, созданные преимущественно в 60-х гг., которые предлагают уделить особое внимание сбору данных, по возможности, статистического характера. Выдающийся представитель этой тенденции - G. Bereday. Согласно Bereday нужно на месте собирать данные об образовании в разных странах, зонах и культурах; сопоставляя их, оценить существует ли возможность сравнения, т.е. сравнимы ли эти данные, и тогда уже формулировать определенную исследовательскую гипотезу. Схожей точки зрения Bereday придерживаются и Andreas Kazamias и Byron Massialas, которые предлагают в сравнительных исследованиях в образовании искать статистические данные, используя общие методы социологии, экономики и психологии.  Согласно этой концепции, особенно важно собрать данные из разных образовательных систем и установить, какие из них схожи, чтобы было возможно сравнение. В 70-80-х гг. этот главный тезис поддерживается рядом компаративистов, таких, как Philip Foster, William Halls и др. Все они имеют мнение, что сравнения тогда являются самыми объективными, когда сравниваемые явления в наивысшей степени похожи друг на друга.  ***Ко второй группе*** относятся концепции, характерные для 70-80-х гг., полностью противоположные первым. Самым выдающимся представителем данной концепции, возможно, является Joseph Farell. Он считает мнение Bereday абсолютно ошибочным: что, сопоставление данных должно дать ответ о возможности сравнения. Согласно Farell (6) не данные, а гипотеза, дает нам ответ на вопрос о возможности сравнения. На базе предварительно построенной гипотезы надо определить, какие детали (черты) нужно искать и какие игнорировать. Т.е. надо исходить от предварительной гипотезы к сбору и анализу данных, а не от данных к формированию гипотезы. Основой концепции Farell является точка зрения о том, что подобие или разница не присущи данным. Подобие или разница являются характеристикой отношений между наблюдателем и данными и зависят преимущественно от концептуальных структур в сознании наблюдателя. Подобные данные для выполнения целей одного наблюдателя, не будут подобными, или будут подобными в другом отношении для выполнения целей другого наблюдателя.  Схожей с концепцией Farell является и концепция Brian Halls (хотя создана хронологически ранее, но не является радикальной). У Holmes существует мнение, что прежде всего надо четко очертить исследуемую проблему, сформулировать гипотезу, разработать анкеты и тесты. После, при анализе и интерпретации данных предусмотреть возможные последствия применения практики в результатах сравнительного исследования. | **Классификация методологических подходов в сравнительной педагогике.**  Многообразие систем образования в мире, противоречивость мирового педагогического опыта, необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций научных школ по вопросам воспитания и образования обуславливают разнообразие методологических подходов при проведении сравнительно-педагогических исследований. Приведем основные методологические подходы, сложившиеся в мировой практике при проведении сравнительно-педагогических исследований.  **Исторический подход** предполагает исторический анализ развития образования, который как в отдельной стране, регионе, так и в глобальном масштабе просто необходим.Считается, что создателем этого старейшего подхода является Isaak Kandel . Почти параллельно с Kandel вклад для становления и развития этого подхода сделали Nicholas Hans и Friedrich Schneider. Вслед за ними известным ученым в этом направлении является Vernon Malinson. «Классические» годы исторического подхода - 20-50-гг. Его сущность состоит в детальном исследовании исторических корней современного состояния образования. Внимание акцентируется на требовании культур и образовательных традиций. Широко используется описание и объяснение образовательных явлений. Значительно меньше внимания уделяется прогнозированию будущего развития этих явлений.  Исторический подход тесно связывает сравнительную педагогику с общественной историей и с историей педагогики. Неслучайно, что Isaak Kandel и Nicholas Hans историки по профессии.  Использование исторического подхода при исследовании образовательных явлений означает: рассмотрение современных образовательных систем как результат их предшествующего развития, и исследование этого явления; анализ развития образования в тесной связи с общим экономическим, политическим и культурным развитием; поиск не только функциональных, но и генетических зависимостей при анализе образовательных систем; раскрытие движущих сил для развития образовательного дела.  Именно раскрытие этих «движущих сил» или «законов», или «факторов» есть основная черта исторического подхода. По своей сути, он является методологической базой, на которой создается факторная теория (Kandel, Hans и Schneider и др.), пользовавшаяся авторитетом на протяжении десятилетий – преимущественно с 30-х до 60-х гг. Основное в факторной теории это требование исторического изучения некоторых факторов, которые определяют образовательное состояние. Hans выделяет три главные группы факторов: природные, религиозные, светские. По мнению Kandel «историческим фоном» современного состояния образования являются два фактора – национализм и национальный характер. Schneider рассматривает такие факторы как: национальный характер, географические особенности, общая культура, религия, национальная история и др.  На настоящий момент исторический подход в «чистом» виде почти не встречается в сравнительных исследованиях образования.  **Национально-характеристический подход** очень близок к историческому, но в последнее время определяется как самостоятельный подход (22). Его предшественник Michael Sadler, который еще в 1907 г. высказывает мнение, что «национальная система образования является результатом национальной истории и надежным показателем национального характера» (мы не считаем Michael Sadler основателем данного подхода, так как подход подробно разрабатывался около середины ХХ в.). Т.е. здесь образование рассматривается как выразитель и продукт национального характера. Чтобы профессионально объяснить образование в какой-либо стране, прежде всего надо понять ее национальный характер. P. Rossello тоже одобряет использование этого подхода. A.H. Moehlman даже вводит в употребление понятие «национальный стиль. Этот подход оказывается очень актуальным в 50-70-х гг. и его самым выдающимся приверженцем является Vernon Malinson. В 80-х гг. начинается сильная критика подхода прежде всего, из-за его аморфности, но все-таки подход еще применяется, например, ведущим французским компаративистом Le Thanh Khoi. | **Принципы частной методологии сравнительно-педагогического исследования.**  Уроки социалистического периода свидетельствуют о сильном влиянии политических ориентаций исследователей зарубежного педагогического опыта, возможное подстраивание под господствующие государственные идеологические установки, забвение научности. Важным уроком выступает понимание противоречивой значимости зарубежного опыта педагогики и сложности ее оценки для наших условий. Согласно Столяренко А.М. необходимо строгое следование основным методологическим принципам педагогического исследования и частным принципам сравнительной педагогики относятся:  ***Принципы:***  **-объективности и комплексности.**  **-конкретно-исторического подхода.**  **-педагогической системности.**  **-противоречивости зарубежного педагогического опыта.**  ***Принцип объективности.*** Он обязывает во всей сравнительно-педагогической работе стремиться к поиску истины, правды, и только их, освобождаясь от всяких предубеждений, штампов, крайностей, субъективизма, волюнтаризма, симпатий и антипатий. Актуально не новизна и оригинальность какого-либо достижения в зарубежном опыте, а результат, итог, которые он приносит, его соответствие потребностям жизни общества.  ***Принцип комплексности.*** Отражает объективную зависимость особенностей педагогической работы в каждой стране от социальных, политических, правовых, экономических, культурных, национально-этнических, психологических, социально-педагогических и иных особенностей общества и его граждан. Невозможно оценивать опыт изолированно, в отрыве от всего этого комплекса, накладывающего на него национально-этнический отпечаток. То, что хорошо в комплексе одного общества и культуры, может быть плохо в других, а поэтому и перенос опыта из одной страны в другую без каких-либо изменений, как правило, некорректен и даже вреден.  ***Принцип конкретно-исторического подхода.*** Опыт закономерно связан с определенными временными рамками развития страны и педагогической системы в ней. Уровень развития разных стран в одно и то же историческое время неодинаков: у одних он выше, у других ниже. Поэтому надо понимать, что один опыт может подойти, другой может быть устаревшим.  ***Принцип педагогической системности.*** Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности развивающегося объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Поэтому опыт применения тех или иных форм, методов или иных элементов систем воспитания, образования, обучения чужой страны не может механически внедряться в соответствующие наши педагогические системы.  Структурно-функционального метода, который строится на основе выделения в целостных системах их структуры. Ученые философы под структурой понимают «нечто инвариантное (неизменное) при определенных преобразованиях, а функция как "назначение" каждого из элементов данной системы (функции какого-либо биологического органа, функции государства, функции теории и т.д.)» (22).  В связи, с чем они выделяют следующие требования (процедуры) структурно-функционального метода (который часто рассматривается как разновидность системного подхода):  а) изучение строения, структуры системного объекта;  б) исследование его элементов и их функциональных характеристик;  в) анализ изменения этих элементов и их функций;  г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;  д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой "работают" на поддержание этой гармонии. | **Методы сравнительной педагогики**  Согласно временной направленности, сравнения бывают трех видов:  1) **ГОРИЗОНТАЛЬНЫЕ** – сравнение одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или больше государствах в одно и тоже время (только если, по крайней мере, существуют два явления), т.е. сравнение параллельно протекающих явлений, при этом преимущественно в настоящее время. Если сравниваются явления только из прошлого, хотя и параллельно протекающие, можно считать, что сравнение происходит из области истории образования, а не из области сравнительного образования. Горизонтальные сравнения направлены на параллельно протекающие явления, которые относятся к современным состояниям образования.  Горизонтальные сравнения являются менее трудными для проведения, чем другие два вида, о которых мы остановимся позднее, так как они (горизонтальные) являются двуаспектными: один аспект есть образовательное явление (или явления); второй аспект есть количество стран (можно включить только одну страну, если явлений, по крайней мере два, например, сравнение организации частных и государственных школ в Англии).  2) **ВЕРТИКАЛЬНЫЕ** – сравнение одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или более государств в разное время, то есть сравнение последовательно протекающих явлений. В сравнительных исследованиях целью является проследить с помощью вертикальных сравнений историческое развитие данного явлении, но только если оно заканчивается в настоящее время, т.е. достичь его современного состояния.  Вертикальные сравнения являются более сложными для проведения, чем горизонтальные, так как они состоят из трех аспектов: первый аспект - образовательное явление (или явления), второй аспект – количество стран (можно исследовать только одно явление в одной стране различных исторических моментов, но это проводится очень редко), третий аспект – различные исторические моменты в развитии образования, или рассматриваемого явления.  3) **ГОРИЗОНТАЛЬНО-ВЕРТИКАЛЬНЫЕ –** сравнение в различных моментах в прошлое и в настоящее время, одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или нескольких государств, то есть сравнение и последовательно, и параллельно протекающих явлений. Эти сравнения являются самыми трудными для проведения, и их трудность настолько велика, насколько велико количество явлений, государств и различных исторических моментов.  Один из классиков сравнительного образования, австрийский компаративист Friedrich Schneider, выражает мнение, что это сравнение отличается от других наук тем, что здесь можно успешно сочетать горизонтальные и вертикальные сравнительные исследования.  Согласно определенности исследовательской проблемы и согласно количеству стран, где рассматривается образование, сравнения могут быть разделены на следующие виды (этот вопрос хорошо исследован немецким компаративистом Hermann Rоhrs (28).  Интерпретация которого состоит в следующем:   1. **СИТУАТИВНЫЕ** – не имеют систематичный характер и достаточно определенную целенаправленность. Не существует четко дефинированной исследовательской проблемы. Данные собираются и представляются преимущественно описанием в сравнительном плане для образования в различных странах, но с условием, что они относятся к одинаковым по своему характеру источникам из всех стран. Анализ затруднен и проводится редко, а прогноз почти невозможен. 2. **ДИАДИЧНЫЕ (БИНАРНЫЕ)** - четко определена проблема или группа проблем, исследуемых в образовании двух стран на основе сформулированных критериев для сравнения. 3. **ДИАДИЧНЫЕ СРАВНЕНИЯ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ** – исследование четко определенной проблемы или группы проблем в образовании двух стран, при которых в качестве дополнительной сравнительной ориентации привлекается схожая проблема третьей страны. Благодаря этому способу увеличиваются возможности для научного анализа. Но ссылка на третий источник частичная, она не заложена во всех моментах анализа, в связи с тем, что в этом случае исследование не будет диадичным. 4. **МНОЖЕСТВЕННЫЙ** – сравниваются одна или несколько проблем в образовании более двух стран. Их преимущество в больших масштабах и в более высокой ценности результатов. Hermann Röhrs их разделяет на два вида – множественные сравнения, проведенные одним и несколькими исследователями. Но, по нашему мнению, это разделение относится и к предыдущим видам. Конечно, наличие нескольких исследователей ведет к преодолению ограничений, заложенных в индивидуальных возможностях. Когда между исследователями существует предварительное категориальное и методологическое согласование, кадровый потенциал может охватить все детали исследуемых проблем. |

**Таблица 2. Методология и методы историко-педагогического исследования**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | **Методологические функции, основные понятия историко-педагогического исследования** | **Методологические подходы** | **Методологические принципы** | **Методологические проблемы** | **Методы исследования** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|  | **Методологические функции историко-педагогического познания**:   * ***Теоретико-познавательная функция;*** * ***Социальная и аксиологическая функция;*** * ***Доказательная и критериальная функция;*** * ***Воспитательная функция***.   А. **Теоретико- познавательная функция**:  **Связаны** с хранением и воспроизводством разностороннего теоретико- педагогического и этнопедагогического эмпирического наследия, содержащегося в истории педагогики;  **Позволяет** педагогам глубже понять проблемы развития школы и науки, использовать их для совершенствования современных систем воспитания, обучения, образования, а также продолжить изучения историко-педагогического прошлого на новом научном и качественном уровне.  **Б. Эвристическая и прогностическая функция**  -Эвристическая функция современности по отношению к прошлому состоит в том, что постоянно происходит совершенствования методологии и методов исследования, что обеспечивает уточнение, расширение и углубление историко-педагогических знаний, выведение их на новый более высокий уровень.  -Прогностическая функция базируется на объективной закономерности детерминации будущего настоящим и прошлым.  **В. Социальная и аксиологическая функция**  истории педагогики состоят в том, что накопленные предыдущими поколяниями педагогов научные и практические знания, необходимые для познания тенденций и особенностей социально-педагогического развития воспитания и образования как в прошлом, так и в настоящим.  **Г. Доказательная и критериальная функция**.  -Доказательная функция состоит в том, что научные историко-педагогические знания объективного плана используется в качестве реальной, действительной аргументации при исследовании и обосновании современных педагогических явлений, а также при обобщениях и выводах;  -Критериальная функция объясняется тем, что историко-педагогические сведения, сущностные знания, педагогические воззрения: идеи, системы, выдающихся педагогов выступают в качестве критериев правильности и истинности как исторических педагогических явлений и сведений, так и современных теорий и практических процессов.  **Д. Воспитательная функция**: детерминирована тем, что огромную роль играют историко-культурные, этнопедагогические, историко-педагогические, духовно-нравственные традиции и уроуи прошлого, зафиксированные в историко-педагогическом наследии и научных знаниях, широко используемых в обучении и воспитании будущих учаителей и учащихся, мотивируют их педагогическую и самообразовательную деятельность, формированные личностных гражданско-нравственных качеств.  Основные понятия историко-педагогического исследования: история педагогики – область педагогики, изучающая состояние и развитие педагогических идей в их единстве и с различными видами учебно-воспитательной практики (от образовательной политики государства до образовательной деятельности семьи, организации образования) на разных ступениях развития человеческого общества, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования.   * Идея – основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающаяв себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования. * Научная идея – форма отражения мысли нового понимания объективной реальности. Специфика научной идеи состоит в том, что зарождаясь на основе имеющихся знаний, она дает новое понимание реальности лишь исходя из осознанной цели дальнейшего познания и практического преобразования самой реальности поэтому новые научные идеи по сути являются качественным скачком мысли за пределы познанного в реальной действительности. Они могут возникать как предпосылки или основы создания новой теории, а также как элемент связи отдельных теорий в определенную область знаний. * Мысль – основная единица мышления, выражающаяся в понимани мира, самого себя, других людей, средств и предметов их совместной деятельности. * Педагогическая мысль – 1) донаучный этап развития педагогики; 2) общее понятие, более широкое, чем «педагогическая наука» и «педагогическая теория», включающие народную или традиционную педагогику. * Теория – описание, объяснение и предсказание, система основных идей в какой-либо области познания, объединенных общим принципом научных положений, целостное представление закономерностей на базе широко подверждаемых гипотез. * Периодизация исторического процесса - ... * Критерии периодизации истории развития педагогического явления, процесса - ... | Понятие **«подход»,** взятое методологическом его значении, можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящей общей стратегией исследования.  В историко-педагогических исследованиях следует широко применять **историко-культурный, системно-структурный, социально-формационный (формационно-классовый), целостный, комплексный, аксиологический, цивилизационный, инновационный и др.**   * **Системный подход** – направление в методологии научного познания и социальной практике, в основе которого лежит понимании объектов как систем. * Системный подход – ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений; * **Комплексный подход** – рассмотрение группы явлений в совокупности; * **Целостный подход** – обеспечивающий целостность объекта – несводимость целого к простой сумме частей; * **Личностный подход** – предполагающий отношение к воспитаннику как к личности, как к самосознательному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия; * **Деятельностный подход** – суть которого состоит в признании единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений. * В практике научно-педагогических исследований осуществляют также такие подходы, как: личностно-деятельноятный; содержательный (обращенный к содержанию изучаемых явлений); формальный (позволяющий выявлять устойчивые связи элементов рассматриваемого процесса); логический (предусматривающий изучение педагогического явления в том состоянии его развития, которого оно достигло на момент исследования); исторический (ориентирующий на изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования); качественный (направленный на установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений), количественный (предполагающий анализ и оценку явлений и процессов по степени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах числах); феноменологический (имеющий целью описание внешне наблюдаемых характеристик изучаемого явления); сущностный (направленный на выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления). * **Цивилизационный подход** – подход как альтернатива ранее господствовавшему в историко-педагогических исследованиях формационному. * **Формационный подход** – это методологический подход, связанный с безраздельным господством в общественных науках и философских дисциплинах марксистской методологии. * **Аксиологический подход** органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность обществе и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогике. | **Принцип** – гносеологически-методологическое понятие, принципиальная методологическая ориентация исследования.  Методологические принципы организации научно-педагогических исследований – это наиболее общие требования к проводимому научному исследованию, руководящая идея, основное исходное положение. В учебно-методической литературе достаточно полно описаны такие общенаучные принципы **объективности, научности, системности, историзма, преемственности, приоритеты общечеловеческих ценностей**.  Принцип – основополагающее начало решения той или научной проблемы, его содержание выражается в определенных требованиях, имеющих нормативно- регулятивный характер. Соблюдение этих требований – непременное условие успешного применения соответствующего метода. В методе принцип - методологическое средство реализации определенного подхода. **Базовыми методологическими принципами** исследования являются следующие: **партийности, объективности, историзма.**  **А. Принцип партийности** отражает социальное содержание общественно-исторического (следовательно и историко-педагогического) познания и включает аксиологию, ценностный социально-педагогический аспект. В исследовании научное понимание принципа партийности требует раскрытия социально-педагогического содержания источника, мировоззренческих, политических позиций ученого и их специфического отражения в методе. Партийность, понимаемая в таком плане была присуща исследованиям историков древности, средневековья и т.д. характерна она для исторических исследований Казахстана и в наши дни.  **Б. Принцип объективности** как научно-методологический с принцип: требует всестороннего системного анализа историко-педагогических фактов, явлений, процессов. Принцип реализует две функции:  а) точное определение предмета исследования, его места в общей системе педагогической теории и практики;  б) реконструкции объекта исследования как единого целого, включающего его прошлое, настоящее и будущее;  -**Выражается** во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте.  -**Предполагает** исключение субъективизма, односторонней и предвзятости в подборке и оценке фактов;  -**Диктует** требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов;  -**Требует** установления и учета всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильного истолкования;  -**Предполагает** также альтернативный характер научного поиска (в общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на используемый вопрос ).  **В. Принцип историзма** предполагает изучение историко-педагогических явлений (их возникновение, динамику развития) в связи с конкретно-историческими условиями существования и функционирования. Историзм требует научно-объективного отражения общего и особенного в происхождении, становлении и развитии историко-педагогических явлений, что обеспечивает характеристику прошлого с учетом специфики исторического времени. Историческое время требует объективного научного раскрытия конкретных педагогических явлений и фактов, познания развивающейся историко-педагогической действительности. **Историческое время** рассматривается и в статике, и в динамике. Это обусловливается историческим развитием человеческого общества, его образовательных институтов, особенностями и спецификой динамики развития историко-педагогического процесса.  **Г. Принцип сущностного анализа:**  Данный принцип **связан** с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением их внутреннего структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения;  -**Предполагает** движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов;  -**Предполагает** учет непрерывного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом;  -**Требует** выделения основных факторов, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении;  -**Требует** раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных изучений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.  **Д. Генетический принцип**:  -**Рассматривает** изучаемый факт или явление на основе анализа условий его происхождения, после дующего развития, выявления моментов смены одного условия функционирования другими (качественными).  -**Способствует** выявлению тенденций во вновь зарождающихся особенности психических или других качеств личности.  **Е. Принцип единства логического и исторического**  **-требует** в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития;  **-считает**, что исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождение, становление) объекта.  **Ж. Принцип концептуального единства исследования:**  -**предполагает,** что исследователь должен защищать, проводить последовательно определенную концепцию, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, только тогда ему удается осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок;  -**представляет** единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого.  -**представляет** такое изучение педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. При этом познаются этапы развития либо одного и того же явления, либо разных явлений, существующих одновременно в различных стадиях развития. | **Методологическая проблема** - это форма выражения требования теории более высокого уровня общности к теориям менее высокого уровня относительно формирования и применения методов познания и преобразования действительности.  Методологическая проблема – это такая проблема, постановка и решение которой необходимы для обоснованной постановки и решения другой проблемы (методологической, но менее высоко уровня общности, теоретической и практической).  Методологические проблемы – это такие проблемы, решение которых дает общий подход к объяснению явлений, соответственно определяет характер управления ими. Хотя и «не выходит» непосредственно на методы познания или преобразования действительности.  В качестве методологических проблем историко-педагогического исследования выступают:  а**) единство логического и исторического в историко-педагогических исследованиях;**  **б) проблема периодизации развития образования и педагогики.**  **в) проблема связи истории педагогики с современностью;**  **г) проблема характеристики структуры и компонентов состава целостного историко-педагогического процесса и др.**  ***А. Единство логического и исторического в историко-педагогических исследованиях.***  Интерпретация проблемы:  -В реальном процессе научного исследования, анализ исторического развития воспитательных явлений всегда выступает в единстве с процессами логического анализа и наоборот, обстоятельный теоретический анализ используется для объяснения исторического развития явлений. Эти методы взаимно переплетаются, дополняют и обогащают друг друга.  Поэтому методологически важно не забывать при историческом педагогическом исследовании о необходимости надлежащего теоретического анализа, а при теоретическом решении проблемы – об использовании соответствующего исторического подхода. Исторический и логический методы составляют единство.  -Историческое исследование без логического анализа сводится к простому описанию и хронологическому перечню событий. Логических метод в действительности представляет собою не что иное, как исторический метод.  -Единство логического и исторического анализа позволяет вскрыть внутренние закономерности развития к самой педагогической теории и наметить возможные перспективы дальнейшего ее совершенствования.  ***Проблема периодизации развития образования и педагогики:***  -Периодизация – сущностное определения основного содержания этапов становления и развития историко-педагогических процессов, характерных для данного народа, страны, региона или человечества в целом.  -Основой научной периодизации истории педагогики являются общие закономерности развития как человеческого общества в целом, так школы и педагогические мысли в стране в частности.  -Сложность проблем периодизации состоит в том, что трудно установить единые критерии, способные удовлетворить потребности как обоснованном членами всемирного историко-педагогического процесса, так региональных или локальных его историй.  -При периодизации историко-педагогического процесса рационально использовать следующие понятия: эпоха, период, этап.  -Исследование методологических проблем периодизации продолжается.  **В. Проблема связи истории педагогики с современностью**:  -Проблема соотношения исторического и современного многогранна и сложна. Педагогическая современность –продолжение непрерывного историко-педагогического процесса, начавшегося на определенном этапе исторического развития образовательно-воспитательной сферы жизни общества.  -Одновременно и изучением педагогических процессов и явлений, синхронных современности историко-педагогическая наука анализирует и характеризует те педагогические феномены и категории, которые возникли в прошлом, но сегодня или продолжаются, или оказывают непосредственное влияние на динамику педагогического процесса или позволяют предвидеть и прогнозировать их развитие в будущем.  **Г. Проблема характеристики структуры и компонентов в составе целостного историко-педагогического процесса:**  -под целостностью понимается диалектическая взаимосвязь всех структурных компонентов этого процесса: теория, практика, действующие субъекты созидания предпосылок для развития процесса в будущем, свойственные ему диалектические противоречия и пути их преодоления.  -сущность целостного историко-педагогического процесса определяется внутренним единством составляющих его компонентов: историко-педагогическое прошлое, современность и будущее  -Важнейшие структурные компоненты целостного историко-педагогического процесса: мировой историко-педагогический процесс (всеобщие); педагогическая наука и образования страны (общее); система идей, взглядов, педагогической деятельности персонами (видного педагога) – (особенное); специфический компонент, особенность системы воспитания или образования в конкретно-исторической обстановке (единично) между всеми компонентами целостного историко-педагогического процесса существует диалектическая взаимосвязь и взаимозависимость. | Метод – это научно-основанное познавательное средство, направленных на изучение историко-педагогического объекта, явления, факта, процесса. Метод является формой теоретического их освоения.  Методы историко-педагогического исследования: историко-генетический, историко-сравнительный, историко-сравнительный, историко-типологический, историко-системный, ретроспективный и др.  **А.Историко-генетический метод:**   * Направлен прежде всего на анализ динамики развития педагогических и историко-педагогических явлений и процессов; * Предоставляет широкие возможности для последовательного изучения и характеристики развития тенденций, особенностей, функций, свойств историко-педагогической реальности в процессе ее исторического движения. При использовании этого метода познание идет последовательно от единичного к особенному, от него к общему и в конечном итоге всеобщему. * Обеспечивает выявление причинно-следственных связей и закономерностей функционирования и развития педагогических явлений и образования.   **Б.Историко-сравнительный метод:**   * Позволяет вскрыть сущность изучаемых историко-педагогических явлений по сходству и различно присущих им качеств и свойств, а также проводить сравнение в пространстве и времени; * Позволяет, во-первых, на основе имеющихся фактов раскрыть сущность изучаемых явлений когда она не очевидна, выявить общее и повторяющееся, необходимое и закономерное, с одной стороны, а также качественно отличное с другой. Во-вторых, он, на основе аналогии, дает возможность выходить за пределы изучаемых явлений, приходить к широким историко-педагогическим параллелям и выводам;   **В.Историко-педагогический метод.**   * ***Типологизация*** как метод научного познания имеет совей целью упорядочение совокупности объектов и явлений в качественно новые определенные типы (классы) явлений на основе сущностных признаков. * Типологизация кладет в основу выделения типов педагогических явлений наличие и учет базовых качеств и свойств изучаемой педагогической реальности.   **Г. Историко-системный метод:**   * Позволяет понять, что историко-педагогический процесс изучается не как механическая сумма педагогических фактов и явлений, а как система (подсистема), которая в сложной иерархии исторических политических, социально-экологических, культурологических, образовательных и других систем занимает определенное место, находится с ними в исторической функциональной взаимосвязи и взаимозависимости: * Позволяет выделить педагогическое явление систему (подсистему) из общего единства систем; * Позволяет выявить системообразующие признаки и особенности присущие как в целом выделяемой системе, так и ее базовым компонентам. * Позволяет сочетать системно-структурный анализ историко-педагогических процессов и явлений с функциональным анализом, раскрывающим взаимодействие исследуемой системы с системами более высокого уровня.   **Логические методы историко-педагогического исследования:**   * ***Абстрагирование*** – мысленное отвлечение от несущественных свойств, связей и отношений объектов и одновременное выделение одной или нескольких сторон этих объектов. * **Аналогия –** метод научного познания, посредством которого получают знания об одних предметах и явлениях на основании их сходства с другими. * **Идеализация** – мысленное конструирование и изучение объектов, которые значительно отличаются от существующих в действительности или практически отсутствуют (точка, линия и т.д.). * **Формализация** – метод изучения объектов путем отображения их содержания и структуры в знаковой форме при помощи искусственных языков и символов, обеспечивающих однозначность, краткость и четкость фиксации знания. * **Индукция и дедукция** – комплекс взаимосвязанных и взаимообратных методов исследования, процесс познания от частного к общему, от менее общих положений к более общим (индукция) и от общего к частному, от общих свойств множества элементов к отдельности элементам (дедукция). |

**Таблица 5. Методология и методика сравнительно-педагогического исследования**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | | **Методологическая основа, основные понятия** | | | **Методологические концепции** | **Методологические подходы** | | **Методологические принципы** | | **Методы исследования** |
| 1 | | 2 | | | 3 | 4 | | 5 | | 6 |
|  | | **Методология научного познания** – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.  **Методология сравнительной педагогики** – учение о системе принципов и способов организации деятельности в сравнительной педагогике.  **Уровни методологического знания**  -**Философский** (общие принципы познания и категории науки, целостное представление о мире и природе, ценностные основания науки)  **-Общенаучный** (общенаучные концепции и идеи)  -**Конкретно-научный** (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной науке)  -**Методика и техника научного познания**  ***Направления сравнительно-педагогического исследования***  -Управление и реформирование образования  -Политика и планирование в сфере образования  -Дошкольное воспитание  -Начальное и среднее образование  -Высшее образование  -Подготовка педагогических кадров  -Содержание образования  -Неформальное образование  -Образование взрослых  -Статистика по образованию | | | **Методологические концепции сравнительно-педагогических исследований.**  Существует **три главные группы методологических концепций.**  Анализ публикаций по этой проблеме в специализированной литературе показывает, что существуют три главные группы методологических концепций.  ***В первую*** входят концепции, созданные преимущественно в 60-х гг., которые предлагают уделить особое внимание сбору данных, по возможности, статистического характера. Выдающийся представитель этой тенденции - G. Bereday. Согласно Bereday нужно на месте собирать данные об образовании в разных странах, зонах и культурах; сопоставляя их, оценить существует ли возможность сравнения, т.е. сравнимы ли эти данные, и тогда уже формулировать определенную исследовательскую гипотезу. Схожей точки зрения Bereday придерживаются и Andreas Kazamias и Byron Massialas, которые предлагают в сравнительных исследованиях в образовании искать статистические данные, используя общие методы социологии, экономики и психологии.  Согласно этой концепции, особенно важно собрать данные из разных образовательных систем и установить, какие из них схожи, чтобы было возможно сравнение. В 70-80-х гг. этот главный тезис поддерживается рядом компаративистов, таких, как Philip Foster, William Halls и др. Все они имеют мнение, что сравнения тогда являются самыми объективными, когда сравниваемые явления в наивысшей степени похожи друг на друга.  ***Ко второй группе*** относятся концепции, характерные для 70-80-х гг., полностью противоположные первым. Самым выдающимся представителем данной концепции, возможно, является Joseph Farell. Он считает мнение Bereday абсолютно ошибочным: что, сопоставление данных должно дать ответ о возможности сравнения. Согласно Farell (6) не данные, а гипотеза, дает нам ответ на вопрос о возможности сравнения. На базе предварительно построенной гипотезы надо определить, какие детали (черты) нужно искать и какие игнорировать. Т.е. надо исходить от предварительной гипотезы к сбору и анализу данных, а не от данных к формированию гипотезы. Основой концепции Farell является точка зрения о том, что подобие или разница не присущи данным. Подобие или разница являются характеристикой отношений между наблюдателем и данными и зависят преимущественно от концептуальных структур в сознании наблюдателя. Подобные данные для выполнения целей одного наблюдателя, не будут подобными, или будут подобными в другом отношении для выполнения целей другого наблюдателя.  Схожей с концепцией Farell является и концепция Brian Halls (хотя создана хронологически ранее, но не является радикальной). У Holmes существует мнение, что прежде всего надо четко очертить исследуемую проблему, сформулировать гипотезу, разработать анкеты и тесты. После, при анализе и интерпретации данных предусмотреть возможные последствия применения практики в результатах сравнительного исследования. | **Классификация методологических подходов в сравнительной педагогике.**  Многообразие систем образования в мире, противоречивость мирового педагогического опыта, необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций научных школ по вопросам воспитания и образования обуславливают разнообразие методологических подходов при проведении сравнительно-педагогических исследований. Приведем основные методологические подходы, сложившиеся в мировой практике при проведении сравнительно-педагогических исследований.  **Исторический подход** предполагает исторический анализ развития образования, который как в отдельной стране, регионе, так и в глобальном масштабе просто необходим.Считается, что создателем этого старейшего подхода является Isaak Kandel . Почти параллельно с Kandel вклад для становления и развития этого подхода сделали Nicholas Hans и Friedrich Schneider. Вслед за ними известным ученым в этом направлении является Vernon Malinson. «Классические» годы исторического подхода - 20-50-гг. Его сущность состоит в детальном исследовании исторических корней современного состояния образования. Внимание акцентируется на требовании культур и образовательных традиций. Широко используется описание и объяснение образовательных явлений. Значительно меньше внимания уделяется прогнозированию будущего развития этих явлений.  Исторический подход тесно связывает сравнительную педагогику с общественной историей и с историей педагогики. Неслучайно, что Isaak Kandel и Nicholas Hans историки по профессии.  Использование исторического подхода при исследовании образовательных явлений означает: рассмотрение современных образовательных систем как результат их предшествующего развития, и исследование этого явления; анализ развития образования в тесной связи с общим экономическим, политическим и культурным развитием; поиск не только функциональных, но и генетических зависимостей при анализе образовательных систем; раскрытие движущих сил для развития образовательного дела.  Именно раскрытие этих «движущих сил» или «законов», или «факторов» есть основная черта исторического подхода. По своей сути, он является методологической базой, на которой создается факторная теория (Kandel, Hans и Schneider и др.), пользовавшаяся авторитетом на протяжении десятилетий – преимущественно с 30-х до 60-х гг. Основное в факторной теории это требование исторического изучения некоторых факторов, которые определяют образовательное состояние. Hans выделяет три главные группы факторов: природные, религиозные, светские. По мнению Kandel «историческим фоном» современного состояния образования являются два фактора – национализм и национальный характер. Schneider рассматривает такие факторы как: национальный характер, географические особенности, общая культура, религия, национальная история и др.  На настоящий момент исторический подход в «чистом» виде почти не встречается в сравнительных исследованиях образования.  **Национально-характеристический подход** очень близок к историческому, но в последнее время определяется как самостоятельный подход (22). Его предшественник Michael Sadler, который еще в 1907 г. высказывает мнение, что «национальная система образования является результатом национальной истории и надежным показателем национального характера» (мы не считаем Michael Sadler основателем данного подхода, так как подход подробно разрабатывался около середины ХХ в.). Т.е. здесь образование рассматривается как выразитель и продукт национального характера. Чтобы профессионально объяснить образование в какой-либо стране, прежде всего надо понять ее национальный характер. P. Rossello тоже одобряет использование этого подхода. A.H. Moehlman даже вводит в употребление понятие «национальный стиль. Этот подход оказывается очень актуальным в 50-70-х гг. и его самым выдающимся приверженцем является Vernon Malinson. В 80-х гг. начинается сильная критика подхода прежде всего, из-за его аморфности, но все-таки подход еще применяется, например, ведущим французским компаративистом Le Thanh Khoi. | | **Принципы частной методологии сравнительно-педагогического исследования.**  Уроки социалистического периода свидетельствуют о сильном влиянии политических ориентаций исследователей зарубежного педагогического опыта, возможное подстраивание под господствующие государственные идеологические установки, забвение научности. Важным уроком выступает понимание противоречивой значимости зарубежного опыта педагогики и сложности ее оценки для наших условий. Согласно Столяренко А.М. необходимо строгое следование основным методологическим принципам педагогического исследования и частным принципам сравнительной педагогики относятся:  ***Принципы:***  **-объективности и комплексности.**  **-конкретно-исторического подхода.**  **-педагогической системности.**  **-противоречивости зарубежного педагогического опыта.**  ***Принцип объективности.*** Он обязывает во всей сравнительно-педагогической работе стремиться к поиску истины, правды, и только их, освобождаясь от всяких предубеждений, штампов, крайностей, субъективизма, волюнтаризма, симпатий и антипатий. Актуально не новизна и оригинальность какого-либо достижения в зарубежном опыте, а результат, итог, которые он приносит, его соответствие потребностям жизни общества.  ***Принцип комплексности.*** Отражает объективную зависимость особенностей педагогической работы в каждой стране от социальных, политических, правовых, экономических, культурных, национально-этнических, психологических, социально-педагогических и иных особенностей общества и его граждан. Невозможно оценивать опыт изолированно, в отрыве от всего этого комплекса, накладывающего на него национально-этнический отпечаток. То, что хорошо в комплексе одного общества и культуры, может быть плохо в других, а поэтому и перенос опыта из одной страны в другую без каких-либо изменений, как правило, некорректен и даже вреден.  ***Принцип конкретно-исторического подхода.*** Опыт закономерно связан с определенными временными рамками развития страны и педагогической системы в ней. Уровень развития разных стран в одно и то же историческое время неодинаков: у одних он выше, у других ниже. Поэтому надо понимать, что один опыт может подойти, другой может быть устаревшим.  ***Принцип педагогической системности.*** Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности развивающегося объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Поэтому опыт применения тех или иных форм, методов или иных элементов систем воспитания, образования, обучения чужой страны не может механически внедряться в соответствующие наши педагогические системы.  Структурно-функционального метода, который строится на основе выделения в целостных системах их структуры. Ученые философы под структурой понимают «нечто инвариантное (неизменное) при определенных преобразованиях, а функция как "назначение" каждого из элементов данной системы (функции какого-либо биологического органа, функции государства, функции теории и т.д.)» (22).  В связи, с чем они выделяют следующие требования (процедуры) структурно-функционального метода (который часто рассматривается как разновидность системного подхода):  а) изучение строения, структуры системного объекта;  б) исследование его элементов и их функциональных характеристик;  в) анализ изменения этих элементов и их функций;  г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;  д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой "работают" на поддержание этой гармонии. | | **Методы сравнительной педагогики**  Согласно временной направленности, сравнения бывают трех видов:  1) **ГОРИЗОНТАЛЬНЫЕ** – сравнение одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или больше государствах в одно и тоже время (только если, по крайней мере, существуют два явления), т.е. сравнение параллельно протекающих явлений, при этом преимущественно в настоящее время. Если сравниваются явления только из прошлого, хотя и параллельно протекающие, можно считать, что сравнение происходит из области истории образования, а не из области сравнительного образования. Горизонтальные сравнения направлены на параллельно протекающие явления, которые относятся к современным состояниям образования.  Горизонтальные сравнения являются менее трудными для проведения, чем другие два вида, о которых мы остановимся позднее, так как они (горизонтальные) являются двуаспектными: один аспект есть образовательное явление (или явления); второй аспект есть количество стран (можно включить только одну страну, если явлений, по крайней мере два, например, сравнение организации частных и государственных школ в Англии).  2) **ВЕРТИКАЛЬНЫЕ** – сравнение одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или более государств в разное время, то есть сравнение последовательно протекающих явлений. В сравнительных исследованиях целью является проследить с помощью вертикальных сравнений историческое развитие данного явлении, но только если оно заканчивается в настоящее время, т.е. достичь его современного состояния.  Вертикальные сравнения являются более сложными для проведения, чем горизонтальные, так как они состоят из трех аспектов: первый аспект - образовательное явление (или явления), второй аспект – количество стран (можно исследовать только одно явление в одной стране различных исторических моментов, но это проводится очень редко), третий аспект – различные исторические моменты в развитии образования, или рассматриваемого явления.  3) **ГОРИЗОНТАЛЬНО-ВЕРТИКАЛЬНЫЕ –** сравнение в различных моментах в прошлое и в настоящее время, одного или нескольких явлений в образовании одного, двух или нескольких государств, то есть сравнение и последовательно, и параллельно протекающих явлений. Эти сравнения являются самыми трудными для проведения, и их трудность настолько велика, насколько велико количество явлений, государств и различных исторических моментов.  Один из классиков сравнительного образования, австрийский компаративист Friedrich Schneider, выражает мнение, что это сравнение отличается от других наук тем, что здесь можно успешно сочетать горизонтальные и вертикальные сравнительные исследования.  Согласно определенности исследовательской проблемы и согласно количеству стран, где рассматривается образование, сравнения могут быть разделены на следующие виды (этот вопрос хорошо исследован немецким компаративистом Hermann Rоhrs (28).  Интерпретация которого состоит в следующем:   1. **СИТУАТИВНЫЕ** – не имеют систематичный характер и достаточно определенную целенаправленность. Не существует четко дефинированной исследовательской проблемы. Данные собираются и представляются преимущественно описанием в сравнительном плане для образования в различных странах, но с условием, что они относятся к одинаковым по своему характеру источникам из всех стран. Анализ затруднен и проводится редко, а прогноз почти невозможен. 2. **ДИАДИЧНЫЕ (БИНАРНЫЕ)** - четко определена проблема или группа проблем, исследуемых в образовании двух стран на основе сформулированных критериев для сравнения. 3. **ДИАДИЧНЫЕ СРАВНЕНИЯ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ** – исследование четко определенной проблемы или группы проблем в образовании двух стран, при которых в качестве дополнительной сравнительной ориентации привлекается схожая проблема третьей страны. Благодаря этому способу увеличиваются возможности для научного анализа. Но ссылка на третий источник частичная, она не заложена во всех моментах анализа, в связи с тем, что в этом случае исследование не будет диадичным. 4. **МНОЖЕСТВЕННЫЙ** – сравниваются одна или несколько проблем в образовании более двух стран. Их преимущество в больших масштабах и в более высокой ценности результатов. Hermann Röhrs их разделяет на два вида – множественные сравнения, проведенные одним и несколькими исследователями. Но, по нашему мнению, это разделение относится и к предыдущим видам. Конечно, наличие нескольких исследователей ведет к преодолению ограничений, заложенных в индивидуальных возможностях. Когда между исследователями существует предварительное категориальное и методологическое согласование, кадровый потенциал может охватить все детали исследуемых проблем. |
|  |  | | ***К третьей группе*** причисляем концепции, в которых не ставится острым вопрос об отношении между построением гипотез (или формулировкой проблем) и сбором данных. Авторами таких «умеренных» концепций являются EdmundKing и JosephLauwerys. King рекомендует, что исследователь-компаративист должен быть заинтересован дать толчок принятию данного решения в области образовательной политики. Он убежден, что все аспекты жизни одного народа – экономические, психологические, политические, религиозные – важны для формирования образования на всех уровнях. | тоже одобряет использование этого подхода. A.H. Moehlman даже вводит в употребление понятие «национальный стиль. Этот подход оказывается очень актуальным в 50-70-х гг. и его самым выдающимся приверженцем является VernonMalinson. В 80-х гг. начинается сильная критика подхода прежде всего, из-за его аморфности, но все-таки подход еще применяется, например, ведущим французским компаративистом LeThanhKhoi.  **Философский подход** выявляет и характеризует философскую основу конкретной образовательной системы. Одним из тех, кто остро критикуют рассмотрение образовательных систем как результат, в основном, национального характера - JosephLauwerys. По его мнению, национальные традиции происходят от философской ориентации каждой нации. Согласно его точке зрения, каждая образовательная система имеет социальную и политическую, философскую основы. Философская сущность какого-либо народа ясно определяет цели образования. Lauwerys выражает мнение, что у каждого исследователя-компаративиста есть собственная философская позиция, которой мы не можем пренебречь при исследовании. Исследуя образовательные системы в США, Германии, Англии, Франции и СССР в 50-60-х гг. Lauwerys делает вывод, что их особенность является результатом исключительно философских концепций. Можно сказать, что в настоящее время философский подход используется только в комбинации с другими.  **Социологический подход.** Представители социологического подхода являются NicholasHans и ArnoldC. Anderson. Существует, однако, значительная разница между точками зрения этих двух ученых. NicholasHans рассматривает сравнительную педагогику как обособленную самостоятельную науку (его капитальный труд «ComparativeEducation», переиздавался 5-6 раз) и, по его мнению, при сравнительных исследованиях нужно сочетать исторический и социологический подходы. ArnoldC. Anderson скептически относится к конституированию сравнительной педагогики как самостоятельной науки и учебной дисциплины, и считает, что социология является основой сравнительных исследований образования. Социологический подход становится модным в 50-60-х и отчасти 70-х гг. Его сущность выражается в рассматривании образования, прежде всего, как социальной институционализированной системы, которая имеет много функций, т.е. образование – социальная многофункциональная система. Эта многофункциональность требует мультидисциплинарного рассматривания, т.е. приверженцы социологического подхода (кроме NicholasHans и ArnoldC. Anderson, в той или иной степени ими являются и G. Bereday, B. Holmes, J. Fischer и др.) против абсолютной монополии социологии. Часто рекомендуется заимствование исследовательских возможностей из истории, экологии, антропологии.  Но, согласно приверженцам этого подхода, социология это наука, которая может наилучшим образом раскрыть отношения между образовательной системой и политикой, обществом, экономикой. Рекомендуется при сравнительных исследованиях образования направлять внимание на: географическое расположение учебных заведений; количество учащихся; состав учащихся и преподавателей по этническому происхождению, языку, полу, возрасту, религии, социальной принадлежности; сущность образовательной организации; источники, размеры и распределение финансирования; артикуляцию образовательных единиц внутри и вне образовательных секторов и организации этих секторов; разные уровни учебных заведений согласно виду образования и профессиональной направленности.  **Культурологический подход** очень близок к социологическому подходу, из которого заимствует свою исключительную социологическую направленность. Здесь есть элементы и из факторной теории, прежде всего – требование обязательного исследования определенных детерминирующих факторов. Данный подход основывается на социологической и факторной концепциях N. Hans, (*который, однако, не считается его основателем, так как этот подход направлен на культурологическое рассматривание образовательных проблем).*  Культурологический подход считается модным подходом. Применяемый в 70-х и 80-х гг. и в наше время, не считался и не считается распространенным среди компаративистов. Трудно сказать, кто является его основателем. Самыми авторитетными теоретиками являются Pierre Bourdieu и Jean-Claude Passeron. В труде Jean-Claude Passeron “Reproductionin Education, Societyand Culture” (1977) культура рассматривается как «стандартизированные структуры деятельности и веры, изучаемые и демонстрируемые людьми в их коллективной жизни».  По мнению приверженцев этого подхода, одного из которых мы цитировали несколько раз WiliamD. Halls, культурная типология порождает схожую образовательную типологию. «Культурные и образовательные черты объединены и взаимно заменяют друг друга».  Культурологический подход представляет собой объяснение образовательных явлений внутри, их связей с культурой данного общества.  Методы сравнительно – педагогического исследования  это способы сбора информации о состоянии и тенденциях развития педагогической теории и практики в различных странах, а также анализа теоретических понятий, способы решения научно-исследовательских задач  исторический  статистический  социологический  метод моделирования  эксперимента  анкетный  описательный  аналитические  **Социально-научный подход** сформулирован Harold Noah и Max Eckstein в их труде “Toward Scienceof Comparative Education” (1969) и, несомненно, является самым общим подходом. По мнению Harold Noah и Max Eckstein сравнительные исследования образования не могут основываться только на историческом, философском, социологическом и каким-либо других отдельных подходах. Необходимо сформулировать один подход из всех социальных наук. Но здесь речь идет об общем социальнонаучном подходе, а не о комбинированном применении отдельных подходов при сравнительных исследованиях. Использовался в 70-80-х гг. и в наше время.  **Экономический подход** возникает в середине 60-х гг. и является последствием обособления промежуточной дисциплины экономика образования. Известные приверженцы этого подхода – F. Edding, G. Psacharopoulos и M. Woodhall. Является модным подходом, широко используемым в наше время. Направлен на многосторонние экономические аспекты образования, и, прежде всего, на финансовую эффективность инвестиций в образовательной сфере. Посредством подхода выясняются такие вопросы как: Как экономический рост, застой или упадок влияют непосредственно и косвенно на образовательное развитие? Как образовательное развитие со своей стороны может влиять на развитие экономики?  При экономическом подходе в сравнительных исследованиях образования в двух или больше странах обычно рассматриваются следующие проблемы: сколько стоит образование в каждой стране – как номинальная сумма, как процент годового бюджета, как усилие для экономических возможностей страны; кто финансирует образование в отдельных видах и уровнях учебных заведений; какая часть номинального национального продукта уделяется образованию; каковы доходы работников в образовательных институтах; отвечает ли качество образования инвестированным суммам; насколько можно планировать финансирование и т. п. В наше время в каждом серьезном сравнительном исследовании нужно рассматривать, по крайней мере, несколько этих проблем.  **Контекстуальный подход.** Этот относительно новый подход возник в 70-х гг. в исследовании Edmund King и может быть описан как эклектический и прагматический Он составлен в направлении сравнительного анализа к социальному, экономическому и политическому контексту целей образовательной системы и их современных достижений. Согласно EdmundKing этим способом можно сформулировать законы, которые имеют прогнозирующую стоимость и могут способствовать образовательным решениям. В 80-х гг. Renate Nestvogel вводит в это направление понятие «общесоциальный контекстуальный подход». Преобладает мнение, что этот подход может применяться не только педагогами, а требует интердисциплинарного сотрудничества. Основное требование сравнительного исследования раскрыть социальный контекст образования.  Будучи модным, этот подход не является хорошо известным специалистам и не применяется большинством компаративистов. | | | б) исследование его элементов и их функциональных характеристик;  в) анализ изменения этих элементов и их функций;  г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;  д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой "работают" на поддержание этой гармонии.  ***Принцип выявления противоречивости зарубежного педагогического опыта****.* В каждой стране опыт сочетает общее и особенное, интернациональное и национальное, типичное и единичное. Нечто общее связано фундаментальными физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями жизни людей, обучения и развития человека, глобальными мировыми условиями, нарастанием общего и интернационального в образовании, обучении и меньше – в воспитании людей. Это повышает возможности использования педагогического опыта других стран, обладающего такими признаками. Но общее не всеобъемлюще. Поэтому в зарубежном педагогическом опыте есть плюсы и минусы, отсюда – «за» и «против» применения его в нашей действительности. Опыт надо использовать не механическим перемещением, не бездумно, не копировать слепо. Важно выделять в нем интернациональное от национального, использовать идею первого и менять, адаптировать к национальному, уникальному в своей стране.  Данные принципы мы дополнили следующими принципами.  **Во-первых,** принципом отказа от выведения исторических и социально-политических теорий из тенденциозно подобранного и неверно хронологизированного эмпирического исторического материала, сформулированным Н.А.Морозовым.  **Во-вторых,** мы согласны с мнением Г.М. Герасимова, что *принцип непрерывной преемственности человеческой культуры* должен быть положен в основу задачи построения т.е. *теоретической истории*.  А имеющийся эмпирический исторический материал, представленный источниками и предметами материальной культуры, необходимо подвергнуть проверке на соответствие различным теоретико-историческим моделям с целью, с одной стороны, верификации самих моделей и, с другой стороны, для дополнительной проверки на соответствие принципу непрерывной преемственности человеческой культуры, проверки показаний источников и их датировки, а также датировки предметов материальной культуры.  **В-третьих**, мы выделяем *принцип историзма*, как важный методологический принцип сравнительных исследований. Крупный казахстанский этнограф, ученый исследователь А. Сейдимбек отмечает, чтобы изучение истории не превратилось в «очередноеперечислениедатисобытий», основным принципом работы исследователя является принцип историзма. Однако, он подчеркивает, «дляпониманияисторического процессамалознаниясовокупностифактов. Нужноиметь представлениеиотом, какинтерпретировались, объяснялись этифакты».  Сравнительно-педагогическое исследование на основе описанных принципов предполагает использование системы научных подходов и методов. | | Методические рекомендации для исследования  методические рекомендации JosephLauwerys, опубликованные в книге французских авторов MauriceDebesse и GastonMialaret, где JosephLauwerys является автором раздела о методологии сравнительного образования. Отражая реальную исследовательскую практику, советы JosephLauwerys могут быть полезными для каждого компаративиста и сегодня:   1. «Образование связано со всеми аспектами жизни в каком-то обществе: если вы проводите исследование образования в отдельной стране, пусть это происходит в самой стране с помощью изучения литературы. Необходимым является внимательное изучение, без преувеличения фактов. Ознакомьтесь с публикациями по истории этой страны, ее географии, экономике, социальной структуре, политике и т.д. Не переживайте, если связи между этими аспектами и образованием не становятся очевидными сразу, они постепенно будут вам известны. 2. Рассматривайте образовательную систему как инструмент социальной активности: спрашивайте не только, что преподается, но и охватывая все перспективы событий, фактов, процессов. Не рассматривайте образовательную систему статично, а исследуйте ее в динамике, прослеживая все ее изменения.  * Когда классифицируете или анализируете литературу, вы должны убедиться, что вы профессионально подходите к сравнению того, что является сравнимым, т.е. законы с законами, структуры со структурами, программы с программами. Например, не надо сравнивать практику в своей стране с практикой там, где она является еще только проектом. * Не стесняйтесь выйти из области фактов и дойти до теории гипотез, потому что факты всегда временны и будут замещены другими. Но никогда не смешивайте проверенные факты с вашими попытками объяснения. Более того, в итоговой работе или труде не надо включать рабочие гипотезы и построенные на них теоретические суждения: теорию можно сравнить с лестницей, которая вам помогает войти через окно, и которую после можно убрать.   Отделите значимые факторы, которые помогают вам понять, почему некоторые решения оценены положительно, а некоторые практические действия будут развиты далее.  В объяснительных вводных замечаниях сообщите о ваших личных интересах – если вы, например, историк, будете исследовать преимущественно исторические факты об образовании в одной или более странах, если вы социолог – социологические проблемы и т.д. Все эти подходы являются оправданными и взаимно дополняются.  В мировом масштабе сегодня уделяется большое внимание образовательной политике, т.е. совокупности управленческих решений, которые относятся к образованию, и влияют на распределение бюджета. У Robert King и Halls был соблазн назвать свой курс «Образовательная политика» вместо «Сравнительного образования». При изучении этой политики надо учитывать, что детерминанты, т.е. факторы, определяют свободу действия политиков, управляющих, обучающихся. Например, расовый фактор является одним из детерминантов образовательной политики Южной Африки.  Если возможно представить данные в форме таблиц и использовать количественные данные, сделайте это. Но надо быть уверенным, что они имеют связь с изучаемой вами проблемой.  Как обобщение: начните с определения и формулирования основной проблемы. Далее, разделите эту проблему на более частные, которые будут анализироваться отдельно. Исследуйте, являются ли значимыми эти проблемы в мировой практике, после соберите данные о них. Выражайте ваши выводы и знания ясными, простыми, но обобщенными понятиями»   * 1. **Классификация методов сравнительной педагогики:** | | |