Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций

тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, доктор педагогических наук Арламов, Александр Анисимович

**Год:**

2012

**Автор научной работы:**

Арламов, Александр Анисимович

**Ученая cтепень:**

доктор педагогических наук

**Место защиты диссертации:**

Краснодар

**Код cпециальности ВАК:**

13.00.01

**Специальность:**

Общая педагогика, история педагогики и образования

**Количество cтраниц:**

310

## Оглавление диссертации доктор педагогических наук Арламов, Александр Анисимович

ВВЕДЕНИЕ.

Глава 1. ФИЛОСОФСКО-МЕТО ДО ЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.

§ 1. Проблемы современной педагогической науки и философия.

§ 2. Основания рациональности социально-педагогического исследования профилактики девиаций.

§ 3. Многоаспектность ценностных ориентации в социальнопедагогическом исследовании профилактики девиаций.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ.

§ 1. Деятельностный подход как основание многообразия методологических стратегий в научном познании педагогической действительности.

§ 2. Методологические возможности проектирования инновационных процессов в образовании как способ предупреждения девиаций.

§ 3. Трансформация педагогических объектов на основе психологических знаний (методологический аспект).

Глава 3. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ

ПЕДАГОГИКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД.

§ 1. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики.

§ 2. Методологические проблемы исследования девиантного поведения в контексте деятельностного подхода.

§ 3. Методологические ориентиры воспитания гражданина в контексте профилактики социопатического поведения.

Глава 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ ПО СОЦИАЛЬНО

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ.

§ 1. Проблемы социализации: результаты анкетирования.

§ 2. Оценка рискоемкости педагогических действий (на материале педагогических пособий и мероприятий, предназначенных для профилактики наркомании в подростковой и молодежной среде).

## Введение диссертации (часть автореферата) На тему "Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций"

Актуальность проблемы. Ускорение темпов распространения деви-антного поведения детей и молодежи, формирование девиантных сообществ и возникновение инфраструктур, обеспечивающих их существование, функционирование соответствующих бизнес-услуг - установленный социальный факт. Сегодня дети, подростки, молодежь вступают в жизнь в условиях непрерывно меняющегося мира, который справедливо называют обществом риска (Г. Бехманн). Его характеризуют интенсификация влияния социальной среды на развитие человека и, как следствие, изменения в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, ослабление многих факторов, обладающих потенциалом противодействия, нарастающим негативным влияниям, а также тревожная динамика предпочтительности ценностных ориентаций. Эмоциональные и нравственные ценности - чуткость, терпимость, умение сопереживать - занимают последние места в этой иерархии (Д.И. Фельдштейн). Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников. Современные исследователи в области возрастной психологии (С.К. Бондырева, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечают ретардацию, т.е. изменение как количественных, так и качественных проявлений в развитии детей и подростков, в частности в области ценностных ориентаций.

В этой связи становится значимой направленность социально-педагогических исследований на изучение, актуализацию и использование педагогических потенциалов социума в городской и сельской среде обитания человека в целях профилактики девиантного поведения (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др.).

Девиантность как личностное качество возникает, проходит стадию становления, развивается и незаметно деформирует ценностные ориентации человека. Для того чтобы педагогика могла противостоять возникновению и дальнейшему развитию девиантного поведения, она должна не только знать детерминанты и механизмы его развития и воспроизводства, но и уметь анализировать ситуации социализации, в которых повышаются риски возникновения девиантного поведения.

По данным Института социологии РАН (Я.И. Гилинский и др.), за последние 20 лет зафиксировано ускорение темпов роста суицида, наркомании, насилия, подростковой проституции, профессионального нищенства и других форм социопаразитарности, что вызывает необходимость методологического исследования педагогической теории и практики с позиции рисков социализации.

Множество трактовок понятия «девиация» в связи с различными подходами к пониманию нормального и отклоняющегося поведения в девиан-тологии (Я.И. Гилинский, Т.А. Хагуров и др.), психологии девиантного поведения (Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич и др.), а также в контексте опыта применения понятия «девиация» при объяснении социально-педагогической профилактики отклоняющегося поведения в педагогике (Н.Ф. Голованова, С.Б. Думов, Ю.А. Клейберг, Е.М. Рангелова, А.П. Сманцер, А.Б. Фомина и др.) создает дополнительные риски в социально-педагогической профилактике девиантного поведения.

Профилактика различного рода девиаций, включая такие его крайние формы, как суицидальное поведение, убедительно показывает, что широко распространенные и в определенной степени эффективные сегодня в гуманитарных науках (социологии, психологии и педагогики) методы исследования девиаций не учитывают педагогических рисков, возникающих в ходе применения нормативных моделей педагогического воздействия. В результате за рамками социально-педагогического исследования остается чрезвычайно важная сегодня область педагогической реальности (педагогическая профилактика девиаций), где применение готовых нормативных моделей педагогического воздействия приводит к росту девиаций. В этой связи перед методологией педагогики актуализируется задача переоценки и переосмысления методологического потенциала социально-педагогических исследований девиаций.

Современной практике педагогических исследований свойственно многообразие подходов к познанию и преобразованию педагогической действительности (С.А. Крупник, Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, A.A. Остапенко и др.). Исследователь всякий раз сталкивается с проблемами их выбора и конструирования, формирования многомерного пространства методологических подходов. В том и в другом случае необходимы основания их разрешения. Однако в методологии педагогики вопрос выбора и конструирования подходов практически не рассматривался, чего нельзя сказать о других социально-гуманитарных науках (В.Ж. Келле, Г.П. Щедровицкий). В философии эта проблема изучается в рамках более общей проблемы самосознания науки (П.П. Гайденко, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин и др.). Предлагаются структурные компоненты подхода (Т. Кун, И. Лакатос, В.В. Мацкевич, К. Попер и др.), устанавливается понимание подхода как такового при рассмотрении его в категориальном контексте и категориальном ряде, предлагается путь конструирования различных подходов (В.Н. Сагатовский). Выявлены одномерные полярные подходы и возможности их интеграции в двумерный подход (Э.Г. Юдин). В разработке проблемы синтеза методологических подходов на основе компенсаторности есть ещё много нерешённых вопросов. Ключевые из них - построение теоретической модели методологического подхода и ее обоснование, определение принципов ее конструирования.

В педагогике актуализируется проблема функционирования знания о методологических подходах. В квалификационных работах они чаще только обозначаются, реже указываются их функция в исследовании, познавательные возможности. Н.К. Сергеев отмечает, что за одним и тем же названием категории подхода нередко кроются разные, иногда существенно отличающиеся или даже противоположные трактовки. Истоки понимания подхода как категории, на наш взгляд, достаточно точно раскрывает идея Б.Г. Юдина, которая в целом фиксирует абрис научного поиска подхода о том, что «учёный внимательно вслушивается не только в собственный голос или голоса своих коллег, но и в то, что говорит ему объективная реальность». Отмечается, что механический перенос знания о подходе из одной научной дисциплины в другую несет в себе значительные методологические риски (Э.Г. Юдин, B.C. Швырев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.).

Не менее рискоемка тенденция стереотипизации подходов, задающая методологические нормы. Особенно чувствительна к ним оказалась педагогическая реальность, обозначенная нами как социально-педагогическая профилактика девиаций. Трудности социально-педагогического предупреждения девиаций возникают ввиду высокой энтропийности профилактико-педагогических действий и непредсказуемости их последствий. Педагоги-практики и исследователи сталкиваются с необходимостью поиска педагогических форм, порождающих не только должное, но и значения самого должного, иначе профилактика потеряет смысл. Возникает проблема меры норма-тизации как соотношения алгоритмической и эвристической деятельности.

Методология педагогики отреагировала на возникшую проблему многообразием подходов: личностно ориентированнным, личностно-дея-тельностным, деятельностно-компетентностным, системно-деятельностным, контекстным и др. Можно предположить, что это многообразие служит проявлением целого, поскольку каждый из указанных подходов формируется на основе выделенной методологической функции деятельностного подхода для решения определенного класса исследовательских задач.

Реализация охранной функции педагогики в становлении человека требует учета новых феноменов в социуме и в сфере его психического, поэтому перед педагогикой актуализируются прежде всего методологические вопросы расширения возможностей педагогической науки в решении сложных вопросов минимизации рисков развития и социализации человека. Развитие методологических возможностей педагогики можно осуществить также посредством расширения горизонтов понимания самой категории, которая лежит в основе подхода. Такая стратегия возможна потому, что в современной философии науки активно возрождается и разрабатывается понимание деятельностного подхода, включающего ценностно-смысловые и культурноисторические аспекты (В.П. Зинченко, C.B. Иванова, В.А. Лекторский, J1.A. Микешина и др.). Актуализировалась проблема развития психологической теории деятельности (Т.В. Дробышева, A.J1. Журавлёв, Д.А. Леонтьев, Н.И. Петрова, А.Л. Сыркина, Е.Е. Соколова).

Проблематизируется роль ценностных ориентаций в социально-педагогических исследованиях (М.А. Лукацкий, Е.В. Кондратенко).

Всё это служит предпосылкой для реализации стратегии расширения деятельностного подхода в научном исследовании образования, что позволит преодолеть ситуацию, когда «нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу» (В.Д. Шадриков), особенно в решении задач социально-педагогической профилактики девиаций. Возникает острая потребность в развитии творческих способностей педагога, регулируемых ценностным отношением к человеку, что задает иной вектор научного поиска в сфере педагогического образования и наполняет рациональность новым педагогическим смыслом.

Таким образом, можно зафиксировать ряд противоречий между:

- ускорением темпов девиантизации молодежи и недостаточной разработанностью методологического обеспечения научных исследований профилактики девиаций;

- значимостью нормативного знания в педагогике и границами его применимости в профилактике девиаций, необходимостью обоснования меры его применимости в исследовательской практике;

- опытом применения деятельностного подхода в социально-педагогических исследованиях профилактики девиаций и потребностью в переосмыслении и его трансформации с позиций рисков в социализации.

Итак, проблема исследования заключается в выявлении методологических оснований в социально-педагогических исследованиях девиаций, способствующих минимизации рисков социализации.

Объект исследования - методологические подходы в социально-педагогическом исследовании девиаций.

Предмет исследования - деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании предупреждения девиаций как рисков социализации.

Цель исследования - выявить и обосновать методологические возможности деятельностного подхода для социально-педагогических исследований профилактики девиаций.

Гипотеза исследования заключается в том, что философская трактовка деятельностного подхода, включающая ценностно-смысловой и культурно-исторический аспекты в их целостности, открывает методологические перспективы минимизации рисков в профилактике девиаций и инновационной деятельности в образовании.

Задачи исследования:

1) доказать необходимость философской расширительной трактовки понятия «деятельность» и его методологической функции для социально-педагогических исследований профилактики девиаций;

2) уточнить понятие «девиация» применительно к социально-педагогической профилактике и на его основе выявить многоаспектность ценностных ориентаций в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций;

3) аргументировать целесообразность принципа дополнительности как основания разработки методологических стратегий в социально-педагогическом исследовании девиаций в рамках деятельностного подхода;

4) выявить способ функционирования инновационной деятельности в социально-педагогическом исследовании, позволяющие блокировать проникновение девиаций в социально-педагогическую практику;

5) обосновать методологические принципы трансформации педагогических объектов посредством психологического знания в контексте социально-педагогического исследования на базе деятельностного подхода;

6) уточнить содержание понятия «педагогический риск» и его методологическую функцию в социально-педагогическом исследовании;

7) определить методологические ориентиры, в рамках которых могут анализироваться педагогические влияния, направленные на развитие гражданственности как профилактики социопатического поведения;

8) дать эмпирическое обоснование методологической эффективности принципа минимизации рисков в разработке диагностического инструментария, а также методов диагностики девиантного поведения.

Методы исследования. Формированию гипотезы послужили абдукция, конструктивно-генетический и гипотетико-дедуктивный методы. Для решения поставленных задач и проверки стратегического теоретико-методологического предположения применялся комплекс взаимодополняющих друг друга теоретических методов исследования: методологический, контекстуальный, лексико-семантический и логико-семантический анализ, системно-структурный анализ с элементами моделирования, сравнение и сопоставление, концептуализация, формализация, классификация.

Философско-методологической основой исследования, сформировавшей авторскую позицию, стали этические постулаты И. Канта и идея гуманизации образования, основанная на понимании рациональности как ценности науки, единства ценностного и рационального в деятельностном подходе, целостности научного познания педагогической реальности, социокультурной ориентации педагогических исследований. Методологической базой диссертационного исследования послужил целостный подход к социально-педагогическим феноменам, позволяющий исследовать педагогический процесс как развивающееся социальное образование. Целостный подход исходит из интегративной структурной природы социально-педагогических явлений, что позволяет представить содержание образования и воспитания как развертывание целей воспитания, а методы - как систему ценностно-ориентированной деятельности, через которую эти цели будут достигаться. Такой подход соответствует идее гуманизации образования и с философской точки зрения коррелирует с гуманитарно-ориентированной эпистемологией

М.М. Бахтин, B.C. Библер, П.П. Гайденко, И.Т. Касавин, Ю.М. Лотман, Л.А. Микешина, В.Н. Порус, Г.Г. Шпет и др.).

Теоретическая основа исследования представлена положениями, идеями, концепциями и теориями, а именно:

- расширенной (философской) трактовкой деятельностного подхода, сформулированной в работах отечественных философов и психологов: Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, В.А. Лекторского, A.A. Пузырея, С.Л. Рубинштейна, B.C. Швырева и др.;

- концепциями отечественных философов и методологов науки по проблеме рациональности: Н.С. Автономовой, И.С. Алексеева, В.И. Аршинова,

A.B. Ахутина, Л.Б. Баженова, П.П. Гайденко, Б.С. Грязнова, И.Т. Касавина, М.С. Козловой, Л.М. Косаревой, В.А. Лекторского, Е.А. Мамчур, Л.А. Ми-кешиной, А.Л. Никифорова, В.Н. Поруса, Б.И Пружинина, В.М. Розина, М.А. Розова, B.C. Степина, В.П. Филатова, B.C. Швырева, Б.Г. Юдина, Э.Г. Юдина и др.;

- исследованиями процесса функционирования разных форм знания в социокультурных контекстах, раскрывающих методологию научного познания, структуру и содержание методологических подходов и средств в социально-педагогическом исследовании (В.П. Бедерханова, 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, И.Я. Гилинский, Т.А. Ха-гуров, А.Я. Данилюк, В. Дильтей, В.И. Загвязинский, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.И. Кузнецова, Л.М. Лузина, С.А. Писарева,

B.М. Полонский, В.М. Розин, М.А. Розов, Н.М. Сажина, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына, С. Тулмин, ИГ. Фомичева, Г.Г. Шпет, Ф. Шлейермахер, B.C. Шубинский, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов и др.);

- концепциями, разработанными в общей методологии педагогики и истории педагогики и представленными в трудах Ю.К. Бабанского, Е.В. Бе-режновой, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, Б.С. Гершунского, В.И. Гине-цинского, В.И. Журавлева, B.C. Ильина, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой,

A.M. Новикова, Н.Д. Никандрова, H.K. Сергеева, B.B. Серикова, М.Н. Скат-кина, Г.П. Щедровицкого, Г.Н. Филонова и др.;

- положениями о сути и формах научного педагогического знания, о сущности, структуре, функциях и видах педагогической концепции и педагогической теории: Б.М. Бим-Бада, Н.В. Бордовской, Б.С. Гершунского, С.Ф. Егорова, И.К. Коротяева, В.В. Краевского, В.И. Кузнецова, A.C. Ро-ботовой, B.C. Шубинского, Г.П. Щедровицкого и др.;

- идеями рассмотрения психологического знания в многообразии форм его существования, представленными в трудах A.B. Брушлинского, Ф.Е. Ва-силюка, В.И. Гинецинского, В.В. Давыдова, A.B. Петровского, C.JI. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна, A.B. Юревича, М.Г. Ярошевского и др.).

Источниковую базу исследования составили труды философов и методологов науки, методологов педагогики, рассматривавших дея-тельностный поход и его методологический потенциал, работы современных философов, социологов, психологов, педагогов по проблемам научного познания и развития знания; публикации по различным проблемам истории социальной философии, истории науки, работы по методологии и теории педагогики, методологии социально-педагогических исследований (всего 253 источника).

Хронологические рамки и этапы исследования. На предварительном этапе (1998-2002 гг.) выявлялась степень разработанности проблемы методологического обеспечения научных исследований в социальной педагогике и инновационной деятельности в этой области образования. Проводился анализ научного обоснования подходов к изучаемым педагогическим явлениям, особенностей научного исследования инновационной деятельности, методологических условий связи исследовательской и инновационной деятельности, а также трудностей и последствий нововведений в образовании. Итогом этого этапа диссертационного исследования стала критическая оценка деятельностного подхода, который, как известно, образует методологическое основание отечественной педагогики. Данный подход воспринимался педагогикой прежде всего через психологию, т.е. был представлен преимущественно в его адаптированном для целей психологии варианте. В результате сформулировано теоретическое предположение о недостаточности для социально-педагогических исследований профилактики девиантного поведения психологического понимания деятельности и о необходимости апелляции к ее философской расширительной трактовке в ценностно-смысловом поле.

На первом этапе (2002-2004 гг.) с опорой на философскую трактовку деятельностного подхода проведен анализ педагогического опыта профилактики девиаций - были рассмотрены процедуры конструирования социально-педагогических действий по профилактике различных форм девиантного поведения. Выбор именно этой социально-педагогической реальности обусловлен нарастающими темпами девиантизации общества и поиском путей их снижения. Полученные эмпирические данные послужили импульсом к изучению опыта исследования рисков в педагогике. Итогом этого этапа стала конкретизация круга темы диссертационного исследования - в центре внимания оказалась проблематика, связанная с педагогическими рисками и задачей минимизации педагогических рисков в педагогической деятельности по их профилактике.

На втором этапе (2004-2009 гг.) разрабатывалась гипотетическая модель расширенного деятельностного подхода, включающего ценностные ориентации как основания выбора методологических стратегий в конкретных социально-педагогических исследованиях девиаций, ведущих к минимизации педагогических рисков. Осуществлялась апробация предложенного подхода к социально-педагогическому исследованию профилактики девиаций на методологических семинарах для аспирантов и магистрантов, а также в рамках научного руководства диссертационными исследованиями по релевантной тематике (одна из работ С.В. Книжниковой по профилактике суицидального поведения получила грант Президента РФ в рамках государственной поддержки молодых ученых).

На третьем этапе (2009-2010 гг.) осуществлялись систематизация и оформление полученных результатов; конкретизировались выводы диссертационного исследования.

Новизна полученных результатов заключается в том, что впервые в методологии социально-педагогических исследований девиаций как новом направлении социальной педагогики обоснована необходимость базирования современных социально-педагогических исследований на философской трактовке деятельностного подхода, включающего ценностно-смысловые и культурно-исторические аспекты в их единстве.

Установлены методологические барьеры и риски применения философской трактовки деятельностного подхода в социально-педагогическом исследовании педагогической профилактики девиаций и принципов трансформации методологических подходов при переходе их из философского уровня в методологию педагогики и затем в методологию социально-педагогических исследований (стереотипизация методологических подходов и методологических норм исследования педагогической реальности, механический перенос методологических подходов одного уровня методологии на другой).

Выявлены тенденции, заключающиеся в установлении методологических возможностей подходов и путей их расширения, а также возникающих при этом методологических барьеров (недостаточная разработанность процедуры философского и конкретно-научного обоснования выбора и интеграции методологических подходов как руководящих принципов общей стратегии педагогического исследования).

Впервые осуществлён переход философской трактовки деятельностного подхода (философская методология) на уровень формирующегося в методологии педагогики направления, а именно социально-педагогического исследования профилактики девиаций (конкретно-научная методология).

Доказано, что данный подход проявляет себя в исследовательской практике при разработке методологических стратегий в следующих методологических операциях: поиске и выявлении целевого характера социально-педагогических действий, анализе опосредующей знаковой природы социально-педагогического действия, констатации принципиальной несводимости текстов сообщения и текстов понимания в педагогическом общении в процессе профилактики девиантного поведения, учете ситуативного и всегда коллективного характера социально-педагогического действия.

Установлено, что применение деятельностного подхода в социально-педагогических исследованиях профилактики девиаций при его расширительной философской трактовке предполагает саморефлексию исследователей-педагогов при работе с философскими и методологическими категориями; задает направленность на выявление педагогических рисков как ключевой методологической категории мыслительной деятельности в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций и способствует формированию ответственности за полученные результаты и перспективу их применения в педагогической практике; ориентирует педагогов-методологов на переосмысление концепции рациональности социально-педагогической деятельности.

Выявлено, что в основании рациональности социально-педагогической деятельности лежит схема тернарного отношения: научное исследование, преобразование, проектирование, в каждом из компонентов которого находится бинарная связка (теория и практика научного исследования, теория и практика преобразования, теория педагогики и проектирование как практическая деятельность педагога).

Теоретическая значимость исследования состоит: в расширении проблематики методологии в области социально-педагогических исследований;

- конкретизации знания о деятельностном подходе как методологическом основании: социально-педагогического исследования вообще и исследования социально-педагогической профилактики девиаций в частности;

- возможности экстраполяции на научные исследования в сфере образования способа конструирования в рамках деятельностного подхода методологических стратегий конкретных социально-педагогических исследований профилактики девиаций как интеграции методологических подходов на основе принципа дополнительности, ориентирующего на установление их комплементарности и компенсаторности;

- приращении научного знания о специфике социально-педагогической деятельности по профилактике девиаций;

- уточнении понятий «педагогический риск», «социализация», «девиация» и обосновании методологической продуктивности их введения для оценки результатов социально-педагогической профилактики девиаций;

- уточнении и расширении на основе деятельностного подхода в социально-педагогическом исследовании имеющихся в науке представлений о многообразии ценностных ориентации девиаций;

- возможной перспективе экстраполировать на педагогику разработанную методологическую программу по изучению инновационного опыта в педагогическом исследовании, способствующую минимизации педагогических рисков, т.е. способную экспертировать с позиции педагогических рисков результаты социально-педагогических исследований с целью их применения в практике социально-педагогической профилактики;

- введении в научный оборот методологических принципов социально-педагогического исследования профилактики девиаций (принцип минимизации педагогического риска; принцип нормативизма в социально-педагогическом исследовании); выявлении новой функции социокультурного принципа развития педагогических объектов, предполагающей ценностно-культурную ориентированность преобразовательной деятельности;

- возможности при разработке методологических стратегий осуществлять следующие методологические операции: поиск и выявление целевого характера социально-педагогических действий, анализ опосредующей знаковой природы социально-педагогического действия, констатацию принципиальной несводимости текстов сообщения и текстов понимания в педагогическом общении в процессе профилактики девиантного поведения, учет ситуативного и всегда коллективного характера социально-педагогического действия.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы для существенного концептуального расширения проблематики методологических работ в педагогике и особенно в социально-педагогических исследованиях. Полученные результаты служат методологическими ориентирами, открывающими возможность широкого и эффективного применения деятельностного подхода, что служит одним из важнейших средств повышения качества педагогических исследований. Разработанная методологическая программа по изучению инновационного опыта в педагогическом исследовании на основе ценностно-ориентированного деятельностного подхода может быть использована как методологическое основание соответствующих методик. Результаты исследования целесообразно включить в учебный курс по нормативной дисциплине «Методология педагогических исследований», относящейся к блоку дисциплин предметной подготовки стандартов педагогических специальностей в системе высшего профессионального образования, а также использовать в качестве методологических рекомендаций при разработке социально-педагогических исследований и осуществлении работы по подготовке специалистов в области педагогической профилактики девиаций.

Достоверность и обоснованность ключевых положений и выводов исследования обусловлены корректностью его методологического аппарата; использованием научного подхода, соответствующего изучаемой проблеме; многообразием и согласованностью использованных методов исследования по формированию и проверке гипотезы; адекватной решению исследовательских задач совокупностью научных идей, концепций и теоретических построений; научной и практической согласованностью исходных теоретико-методологических позиций и результатов исследования; соответствием представлений о корректности и эффективности методологического анализа социально-гуманитарных феноменов современным философским направлениям.

Положения, выносимые на защиту

1. Философская трактовка деятельностного подхода, включающая ценностно-смысловой и культурно-исторический аспекты в их целостности, расширяет методологические возможности социально-педагогических исследований профилактики девиаций.

2. Концептуальная модель деятельностного подхода применительно к социально-педагогическому исследованию профилактики девиаций представляется как взаимосвязанная совокупность методологических функций, соответствующих понятийному ряду категории «деятельность», содержание которой адаптировано к профилактике девиаций как таковых. Категория «деятельность» отражает одну из форм охранной функции педагогики, проявляющейся в интегрированной активности педагога и учеников и направленной на преодоление формирования у них опыта девиантного поведения.

3. Методологическая функция ценностно-смысловых аспектов ориентирует социально-педагогическое исследование на поиск в культуре или конструирование на основе научных знаний о человеке педагогических средств, блокирующих проникновение ценностей, целей и средств девиантной активности, а также на осуществление научного анализа исторического педагогического опыта в профилактике девиаций. Методологическая функциякультурологических аспектов ориентирует осмысление ценностей в поликультурном пространстве и их развития как феномена культуры, а также понимание девиаций в различных этносах и поиск инвариантных ценностей и смыслов жизнедеятельности человека, возможностей воспитания и обучения в профилактике девиаций. Методологическая функция исторических аспектов деятельностного подхода ориентирует исследование этических ценностей в различных цивилизациях, отношение к человеку и понимание девиаций. Рассмотрение методологических функций как целого в рамках деятельностного подхода формирует иную структуру социально-педагогического исследования девиаций, интегрируя в социально-педагогическом исследовании девиаций опыт и традиции историко-педагогических исследований, исследований культуры, психологии, аксиологии, а также актуализирует проблематику профилактики девиаций в смежных областях науки.

4. Представленная трактовка деятельностного подхода предполагает саморефлексию педагогов-исследователей при анализе философских и методологических категорий; позволяет сформулировать альтернативу: отношение к человеку (в том числе и к самому себе) как к средству и отношение к человеку (и к себе) как к цели, которая является аналогом бинарных оппозиций «ценность - не ценность», «социальность - асоциальность». В ней заложены ценностные ориентиры для педагога-исследователя, анализирующего возможности профилактики девиантного поведения и моделирующего вербальные конструкты, способствующие снижению рисков педагогического воздействия в рамках педагогической профилактики девиантного поведения. Исходным в понимании рационализации социально-педагогического исследования, наряду с историко-педагогическими фактами развития педагогической науки и сложившейся педагогической культуры, является развитие рациональности человеческой деятельности как таковой, а также ориентация исследователя на познание рефлексивного взаимодействия педагогических, образовательных действий и рефлексивного взаимодействия исследователя, организатора инновационной деятельности, педагога-практика.

5. В педагогическом аспекте девиация рассматривается как социально обусловленное объективированное отклонение от понимания человека как высшей ценности. Такое понимание ориентирует человека на анализ не только своих поступков, но и сложившихся социальных норм с позиции универсальной ценности человеческой жизни, а также определяет направленность воспитания всех субъектов педагогического процесса. Выбор ценностей каждым человеком станет осознанным, если трансляция ценностей будет дополнена формированием культуры их выбора, что невозможно вне философского образования и знаний о природе происхождения ценностей. Собственно образование станет ценностью для человека, среды его обитания, социального организма, если его ценностью будут свобода выбора для себя и ответственность выбора для других.

6. Каждая методологическая стратегия имеет собственные гносеологические границы, поэтому необходим деятельностный подход в постановке и решении педагогических задач как основание проектирования и преобразования педагогических объектов. В его рамках осуществляется идея дополнительности методологических стратегий конкретных педагогических исследований, что открывает перспективу осмысления трудно прогнозируемых результатов познания, преобразования, решения педагогических задач.

7. Ориентирами для трансформации педагогических объектов на основе психологического знания могут служить: социокультурный принцип развития педагогических объектов, предполагающий культурную ориентированность преобразовательной деятельности, т.е. ориентацию субъектов преобразования на человека как высшую и детерминирующую культурную ценность; принцип минимизации педагогического риска, ориентирующий педагога-исследователя на оценку готовности психологического знания как средства трансформации педагогического объекта и на прогнозирование ожидаемых социальных последствий как предупреждение ошибок преобразования; принцип нормативизма в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций, в основе которого лежит ценностно-рациональное понимание нормы.

8. Преобразовательная деятельность, взятая в аспекте педагогических инноваций, - это целостность ценностно-ориентированных действий (деяний), включающая предварительное решение о преобразовании участка педагогической практики, принятие решения о проектировании и организации преобразований, построение новой модели преобразуемого участка педагогической практики, выявление показателей и построение критериев эффективности преобразований и качества их результата, разработка программы преобразовательных действий, реализация программы, определение качества результата преобразований, анализ преобразований и определение их эффективности, что позволяет блокировать проникновение девиаций на каждом этапе.

9. Педагогический риск - это характеристика педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом ожидаемого результата. Принцип минимизации педагогических рисков в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций - одно из методологических условий модификации методов диагностики девиантного поведения и факторов, влияющих на распространение девиаций в молодежной среде.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация основных результатов исследования осуществлялась посредством публикаций научных статей, учебного пособия и монографии на протяжении 1998— 2010 гг.; в процессе обсуждения на заседаниях кафедры общей и социальной педагогики факультета педагогики, психологии и коммуникативистики (1999-2010 гг.), в рамках выступлений на методологическом семинаре «Философия - образование - общество» (2004-2011 гг.), на 6 международных, 8 республиканских, а также региональных и межвузовских конференциях, круглых столах (журнал «Педагогика», 2010 г., Академия педагогических и социальных наук, 2011 г.). Концептуальные выводы исследования, представленные в монографии, прошли экспертную проверку комиссией Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2010 г., проводимого Фондом развития отечественного образования среди преподавателей вузов и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений при Университете РАО. Книга стала лауреатом 2010 г.

Содержащиеся в диссертации теоретические разработки внедрены в учебный процесс факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета в рамках курсов «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Социальная педагогика»,

Философия педагогики». Результаты исследования используются также в консультативной деятельности автора при подготовке курсовых и дипломных работ студентами очного и заочного отделений, диссертационных работ аспирантами кафедры общей и социальной педагогики КубГУ.

Кроме того, получен патент на изобретение «Способ определения предрасположенности подростка к суицидальному поведению и способ профилактики суицидального поведения» (в соавторстве с C.B. Книжниковой).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

## Заключение диссертации по теме "Общая педагогика, история педагогики и образования", Арламов, Александр Анисимович

Результаты исследования по выявлению мнений студентов об эффективности социальных институтов в профилактике девиантного поведения представлены в табл. 10.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение я хотел бы еще раз подчеркнуть: распространение деви-антного поведения детей и молодежи; формирование девиантных сообществ и возникновение инфраструктур, обеспечивающих их существование и функционирование соответствующих бизнес-услуг, - установленный социальный факт, чрезвычайно остро ставит вопрос о профилактике девиантного поведения. А это, в свою очередь, чрезвычайно остро ставит перед педагогикойвопрос о ее возможностях и эффективных способах действия в данном направлении. В своей диссертационной работе я попытался разработать ряд педагогических гипотез и концептуальных предложений, которые, на мой взгляд, могут способствовать ответу на этот вопрос. Я проанализировал методологические возможности деятельностного подхода в социально-педагогических исследованиях и продемонстрировал методологическую эффективность философской его трактовки для исследований: 1) проблем педагогической профилактики девиаций; 2) эффективности инновационной деятельности в образовании; 3) педагогических рисков социализации - при включении в него ценностно-смысловых и культурно-исторических аспектов. Моя гипотеза состоит в том, что проблематику социально-педагогической профилактики девиаций необходимо рассматривать на основе философской трактовки деятельностного подхода, включающей в себя ценностно-смысловой и культурно-исторический аспекты. Только в этом случае мы можем адекватно представить возникающие в этой области проблемы, включая и методологические.

Я убежден в недостаточности психологического понимания «деятельности» для педагогических исследований и поэтому в диссертации попытался наметить пути возвращения к философской расширительной ее трактовке.

Философско-методологической основой исследования, формирующей авторскую позицию, оказалась идея гуманизации образования, основанная на понимании рациональности как ценности науки, единства ценностного и рационального в деятельностном подходе, целостности научного познания педагогической реальности, социокультурной ориентации педагогических исследований. Методологическим основанием диссертационного исследования является целостный подход к социально-педагогическим феноменам, позволяющий исследовать педагогический процесс как целостное, развивающееся социальное образование. Целостный подход исходит из интегративной, структурной природы социально-педагогических явлений, что позволяет представить содержание образования и воспитания как развертывание целей воспитания, а методы - как систему ценностно-ориентированной деятельности, через которую эти цели будут достигаться. Такой подход соответствует идеи гуманизации образования и с философской точки зрения коррелирует с гуманитарно-ориентированной эпистемологией.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих теоретических методов исследования: методологический анализ, контекстуальный анализ, лексико-семантический и логико-семантический анализ, системно-структурный анализ с элементами моделирования, сравнение и сопоставление, концептуализация, формализация, классификация.

Я полагаю, что мне удалось доказать, что современная педагогическая наука должна базироваться на расширительной (философской) трактовке деятельностного подхода, что предполагает саморефлексию исследователей-педагогов при работе с философскими и методологическими категориями. Деятельностный подход в педагогическом исследовании позволяет сформулировать альтернативу: отношение к человеку (в том числе и к самому себе) как к средству и отношение к человеку (и к себе) как к цели. Эта альтернатива, по сути, является аналогом бинарных оппозиций: «ценность - неценность», «социальность - асоциальность». И именно в ней заложены социальные ориентиры для педагога-исследователя, анализирующего возможности профилактики девиантного поведения и моделирующего типы словесных выражений, способствующих снижению рисков педагогического воздействия в рамках педагогической профилактики девиантного поведения.

Исходным в понимании рационализации социально-педагогического исследования, наряду с историко-педагогическими фактами развития педагогической науки и сложившейся педагогической культурой, является развитие рациональности человеческой деятельности как таковой, а также ориентация исследователя на познание рефлексивного взаимодействия педагогических, образовательных действий, и рефлексивного взаимодействия исследователя, организатора инновационной деятельности и педагога-практика.

Выбор ценностей каждым человеком станет осознанным, если трансляция ценностей будет дополнена формированием культуры их выбора, что, пожалуй, невозможно вне философского образования и знаний о природе происхождения ценностей. Само образование станет ценностью для человека, среды его обитания, социального организма, если его ценностью станут свобода выбора для себя и ответственность выбора для других.

Каждая из методологических стратегий имеет собственные гносеологические границы, поэтому необходим деятельностный подход, как объяснительный принцип и ориентир в решении педагогических задач, а также как основание проектирования и преобразования педагогических объектов. Именно в его рамках осуществляется идея дополнительности методологических стратегий конкретных педагогических исследований. Но необходимо философское расширение этого подхода, поскольку в основании традиционных представлений о деятельности лежат положения, ограничивающие осмысление возможных трудно прогнозируемых результатов познания, преобразования, решения педагогических задач.

Преобразовательная деятельность - это целостность ценностно-ориентированных действий (деяний): предварительное решение о преобразовании участка педагогической практики, принятие решения о проектировании и организации преобразований, построение новой модели преобразуемого участка педагогической практики, выявление показателей и построение критериев эффективности преобразований и качества их результата, разработка программы преобразовательных действий, реализация программы, определение качества результата преобразований, анализ преобразований и определение их эффективности.

Ориентирами для трансформации педагогических объектов на основе психологического знания могут служить: 1) социокультурный принцип развития педагогических объектов, предполагающий культурную ориентированность преобразовательной деятельности, т.е. ориентацию субъектов преобразования на человека как высшую и детерминирующую культурную ценность; принцип минимизации педагогического риска, ориентирующий педагога-исследователя на оценку готовности психологического знания как средства трансформации педагогического объекта и на прогнозирование ожидаемых социальных последствий как предупреждение ошибок преобразования.

Педагогический риск - это акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Надежность обоснованности - степень педагогического риска. В педагогической практике требуется время, для того чтобы результат воздействия можно было оценить как положительный или отрицательный и только потом, постфактум, можно оценить степень рискоемкости того или иного осуществившегося педагогического действия.

В педагогическом аспекте девиация рассматривается как социально обусловленное объективированное отклонение от понимания человека как высшей ценности. Такое понимание ориентирует человека на анализ не только своих поступков, но и сложившихся социальных норм с позиции универсальной ценности человеческой жизни, а также определяет направленность воспитания всех субъектов педагогического процесса.

Педагогическое влияние, имеющее своей целью формирование гражданина, не может опираться на нормативные педагогические модели. В основе такого влияния могут лежать лишь методологические установки широко понятого деятельностного подхода, включающего ценностные ориентации, и разработанные на основе этого подхода методологические стратегии, позволяющие осмыслить соответствующие педагогические задачи в контексте конкретных ценностных установок личности.

Я надеюсь, что достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены корректностью его методологического аппарата; использованием научного подхода, соответствующего изучаемой проблеме; адекватной для решения исследовательских задач совокупностью научных идей, концепций и теоретических построений; научной и практической согласованностью исходных теоретико-методологических позиций иитоговых результатов исследования; многообразием и согласованностью использованных методов исследования, адекватных задачам и гипотезе; соответствием современным философским представлениям о корректности и эффективности методологического анализа социально-гуманитарных феноменов.

Кроме того, в работе над диссертацией я опирался на свой собственный, более чем 50-летний педагогический опыт. И прежде всего это дает мне основание надеяться на обоснованность и практическую значимость моего исследования.

## Список литературы диссертационного исследования доктор педагогических наук Арламов, Александр Анисимович, 2012 год

1. Абрамов В.П. Семантические поля русского языка. М.; Краснодар, 2003.

2. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: автореф. . д-ра пед. наук. СПб., 1996.

3. Автономова Н.С. Открытая структура: Якобсон Бахтин - Лотман -Гаспаров. М„ 2009.

4. Александрова JI.A. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Кемерово, 2004. Вып. 2.

5. Андреевский КС. Генезис науки, ее принципы и методы. М., 1980.

6. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.

7. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.

8. Антология педагогической мысли России второй половины XIX -начала XX в. М.,1990.

9. Арламов A.A. Изучение опыта инновационной деятельности в сфере образования (подходы и технологии). Краснодар, 1995.

10. Арламов A.A. Интеграция научного знания в контексте взаимосвязи науки и педагогической практики // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Волгоград, 2003.

11. Арламов A.A. Концепция взаиморазвития региона и его образовательного пространства // Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире: междисциплинарный подход: материалы ЮжноРоссийской науч.-метод, конф. Краснодар, 2000.

12. Арламов A.A. Концепция превентивной социально-педагогической деятельности // Наука Кубани. 2004. № 3, ч. 2.

13. Арламов A.A. Образование как ценность и ценности образования // Философия образование - общество: тр. науч. семинара / под ред. В.А. Лекторского. М., 2005. Т. 2.

14. АрламовА.А. Образовательная и педагогическая реальность (проблема и опыт познания различения) // Сб. науч. тр. / под науч. ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар, 2007.

15. Арламов АЛ. Поиск без риска (проблемы развития образования в регионе) // Народное образование. 1996. № 2.

16. Арламов АА. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. № 1.

17. АрламовА.А. Трансформация педагогических объектов на основе психологических знаний (методологический аспект) // Человек. Сообщество. Управление. 2002. № 4.

18. Арламов A.A. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогики в школьную практику. М., 1985.

19. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М„ 1999.

20. Ахутин A.B. История принципов физического эксперимента. От Античности до XVII века. М., 1976.

21. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). М., 1982.

22. Баженов Л.Б. Строение и функции естественнонаучной теории. М., 1986.

23. Бахтин М.М. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1996-2003.

24. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.

25. Безрукова B.C. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: дис. . д-ра пед. наук. М., 1983.

26. Беляева Л А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993.

27. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. . д-ра пед. наук. Волгоград, 2003.

28. Бережнова E.B. Прикладное исследование в педагогике. М.; Волгоград, 2003.

29. Бернштейн H.A. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.

30. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М., 1995.

31. Бестужев-Лада И.В. Народное образование: философия против утопии // Вопросы философии. 1995. № 11.

32. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010.

33. Библер B.C. От наукоучения к логике культуры. М., 1991.

34. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5.

35. Блауберг И.В. Проблема целостности: системный подход. М., 1997.

36. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. М., 1972.

37. Блонский П.П. Основы педагогики. М., 1924.

38. Богуславский М.В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения. Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века. М., 1994.

39. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко. СПб., 2003.

40. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.

41. Бондырева С.К., Бушмарина H.H., Клименко Н.И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании / Г.В. Безюлева и др.. М., 2007.

42. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: постановка проблемы // Педагогика. 1998. № 8.

43. Борисенков В.П. Научно-технический прогресс и проблемы воспитания молодежи // Философия образование - общество: тр. науч. семинара. М., 2005. Т. 2.

44. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России. История, теория, основы проектирования. М., 2004.

45. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград, 2000.

46. Брушлинский A.B. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.

47. Брушлинский A.B. О деятельности субъекта и его критериях // Субъект, познание, деятельность. М., 2002.

48. Бубер М. Два образа веры. М., 1995.

49. Васильева З.И История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. М., 2005.

50. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.

51. Вернадский В.И. Задачи науки в связи с государственной политикой в России // Вернадский В.И. О науке: в 2 т. СПб., 2002. Т. 2.

52. Вернадский В.И. О науке: в 2 т. СПб., 2002. Т. 2.

53. Витгенштейн Л. Философские работы: в 2 ч. М., 1994. Ч. 1.

54. Волков Ю.Г., Поликарпов B.C. Человек: Энциклопедический словарь. М., 1999.

55. Всемирная энциклопедия. Философия / гл. науч. ред и сост.1. A.A. Грицанов. М., 2001.

56. ВыготскийЛ.С. Педагогическая психология / под ред.1. B.В. Давыдова. М„ 1996.

57. ГадамерГ. -Г. Истина и метод. М, 1988.

58. ГадамерГ.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.

59. Гайденко П.П. Нравственная природа человека в европейской традиции XIX-XX вв. // Этическая мысль. Ежегодник. М., 2000.

60. Гайденко 77.77., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. М., 1991.

61. Гаспарян Д.Э. Социальность как негативность. М., 2007.

62. Гербарт И.Ф. Общая педагогика выведенная из целей воспитания // ГербартИ.Ф. Избранные педагогические сочинения: пер. с нем. М., 1940. Т. 1.

63. Гербарт И.Ф. Первые лекции по педагогике (1802) // Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / сост. А.И. Пискунов. М., 1981.

64. Гершунсшй Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М., 1998.

65. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред.-сост. П.В. Алексеев. М., 1995.

66. Гшинский Я.И. Девиантология. СПб., 2007.

67. Гшинский Я.И. Российская социология девиантности и социального контроля (девиантология) в 60-90-е гг. XX столетия // Социология в Ленинграде Санкт-Петербурге во второй половине XX / под ред. А. Бороноева. СПб., 2008.

68. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии. Л., 1989.

69. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

70. Гинецинский В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: дис. . д-ра пед. наук. Л., 1988.

71. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.

72. Горохов В.Г. Двойственность современного общества риск и информация (переход к обществу знаний) // Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010.

73. Гражданское общество, правовое государство и право: материалы круглого стола // Вопросы философии. 2002. № 1.

74. Грязное Б.С. Логика, рациональность, творчество. М., 2002.

75. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. Минск; М„ 2000.

76. Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания. Науч. ред. Т.Г. Щедрина. М., 2006.

77. Густав Шпет: жизнь в письмах. Эпистолярное наследие / отв. ред,-сост. Т.Г. Щедрина. М., 2005.

78. Гущин Б.П. Обзор главнейших систем классификации наук. Л.; М., 1924.

79. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

80. Данилюк А.Я. Проблемы эмпирического и теоретического в отечественной педагогике // Педагогика. 1997. № 5.

81. Данилюк А.Я., Кондаков A.M., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.

82. Деятельность: теории, методология, проблемы (над чем работают, о чем спорят философы) / сост. И.Т. Касавин. М., 1990.

83. Дилътей В. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. A.B. Михайлова и Н.С. Плотникова. Т. 1: Введение в науки о духе: опыт полагания основ для изучения общества и истории: пер. с нем. / под ред. B.C. Малахова. М., 2000.

84. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России в начале XX века. Историко-педагогический очерк. М., 1987.

85. Журавлёв В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1984.

86. Журавлёв В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.

87. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2008.

88. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2.

89. Зарубежная политология: слов.-справ. / под ред. А.В. Миронова и П.А. Цыганкова. М., 1998.

90. Зинченко В.П. Гетерогенез мысли: подходы J1.C. Выготского и Г.Г. Шпета (продолжение разговора) // Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания. М., 2006.

91. Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М., 2001.

92. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М., 2004.

93. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

94. Иванова C.B. Дискуссия о гуманизме: Ж.П. Сартр и М. Хайдеггер // Преподаватель XXI век. 2007. № 2.

95. Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия. М., 1962.1. Т. 2.

96. Ильин B.C. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.

97. Казакова Е.И. Толерантность путь к развитию. СПб., 2007.

98. Кант И. Собр. соч.: в 6 т. М., 1963-1966.

99. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

100. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008.

101. Кедров Б.М. Классификация науки. Прогноз Карла Маркса о науке будущего. М., 1983.

102. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.

103. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001.

104. Книжникова C.B. Педагогическая профилактика девиантного поведения на основе формирования жизнестойкости. Краснодар, 2005.

105. Книжникова C.B. Профилактика суицидальных явлений среди подростков и молодежи: методические рекомендации для педагогических работников. Краснодар, 2005.

106. Книжникова C.B. Социальные патологии в молодежной среде и их профилактика. Краснодар, 2007.

107. Князева E.H., Курдюмов С.П. Загадка человека: человеческая особенность коэволюционных процессов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативная стратегия современного научного познания. М.,2004.

108. Кобляков A.A. Основы общей теории творчества (синергетический аспект) // Философия науки. Вып. 8. Синергетика человекомерной реальности. М., 2002.

109. Козлов И. Ф. Педагогический опыт A.C. Макаренко: кн. для учителя. М„ 1987.

110. Козлова М.С. Идея «языковых игр» // Философские идеи Людвига Витгенштейна / отв. ред. М.С. Козлова. М., 1996.

111. Колесникова И.А. Педагогическая реальность. Опыт межпарадиг-мальной рефлексии. М., 2001.

112. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпара-дигмальной рефлексии. СПб., 1999.

113. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М., 2001.

114. Кондрашова JJ.B. Превентивная педагогика: учеб. пособие. Киев,2005.

115. Конспект доклада Г.Г. Шпета «Социализм или гуманизм» // Щедрина Т.Г. Архив эпохи: тематическое единство русской философии. М., 2008.

116. Конт-Спонвиль А., Ферри Л. Мудрость современности. Десять вопросов нашего времени: пер. с фр. М., 2009.

117. КорчакЯ. Педагогическое наследие. М., 1990.

118. КорчакЯ. Дети и воспитание // Корчак Я. Педагогическое наследие. М„ 1990.

119. Коршунова Н.Л. Проблема сопряжения познавательного и ценностного ракурса теоретической деятельности в области педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007.

120. Косарева Л.М. «Социально-конструктивистская» концепция генезиса науки // Вопросы философии. 1984. № 8.

121. Краевский В.В. Методология педагогики: Чебоксары, 2001.

122. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 2001.

123. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов педвузов. М.; Волгоград, 2002.

124. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977.

125. Краевский В.В. Состав, структура и функции научного обоснования обучения: дис. . д-ра пед. наук. М., 1976.

126. Краевский В.В. Ценностные ориентации как основа стратегии образования // Философия образование - общество: тр. науч. семинара / под ред. В.А. Лекторского. М., 2005. Т. 2.

127. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: современный этап. М., 2006.

128. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. 2000. № 4.

129. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе. М., 2001.

130. Кузнецова А.Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х-80-х годов XX века: Дис. . д-ра пед.- наук. Хабаровск, 2001.

131. Кузнецова Н.И. Наука в ее истории (методологические проблемы). М., 1982.

132. Кузнецова Т.Ф. Философия и проблемы образования. М., 1990.

133. Кузьмина H.B. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

134. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.

135. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.

136. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

137. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. Л., 1985.

138. Кун Т. Структура научных революций. М., 2001.

139. Левикова С.И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры) // Вопросы философии. 2006. № 4.

140. ЛедневB.C. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991.

141. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или разрушение? // Вопросы философии. 2001. № 2.

142. Лекторский В.А. Немецкая философия и российская гуманитарная мысль: С.Л. Рубинштейн и Г.Г. Шпет // Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания. М., 2006.

143. Лекторский В.А. Современное образование и гражданское общество (вместо предисловия) // Философия образование - общество: тр. науч. семинара / под ред. В.А. Лекторского. М., 2006. Т. 3.

144. Лекторский В.А. Субъект. Познание. Деятельность. М., 1980.

145. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.

146. Леонова И.В. Подготовка социальных педагогов к работе с деви-антным поведением виктимных детей // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. URL: http://www.zpu-journal.ni/e-zpu/2008/2/Leonova.

147. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

148. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. A.A. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994.

149. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002.

150. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4.

151. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

152. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.

153. Липский И.А. Прогнозирование развития военно-педагогических исследований: дис. . д-рапед. наук. М., 1995.

154. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Таллинн, 1992.

155. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков, 1997.

156. МайерсД.Д. Социальная психология. СПб., 1996.

157. Макаренко A.C. Отрывки из письма А.М.Горькому 18 апреля 1928 года//Макаренко A.C. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983. Т. 1.

158. Макаренко A.C. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983-1986.

159. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб., 2002.

160. Мамчур Е.А. Образы науки в современной культуре. М., 2008.

161. Мацкевич В.В. Подход // Всемирная энциклопедия. Философия / гл. науч. ред. и сост. A.A. Грицанов. М., 2001.

162. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М., 2005.

163. Методология педагогических исследований: сб. науч. тр. / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьева. М., 1980.

164. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.

165. МикешинаЛ.А. Трансцендентальные измерения гуманитарного знания // Вопросы философии. 2006. № 1.

166. Микешина Л.А. Философия науки. М., 2005.

167. Микешипа Л.А. Философия познания. Полемические главы. М., 2002.

168. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М., 2007.

169. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 4-е изд. М., 2010.

170. Молодежь в современном мире: проблемы и суждения (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 1990. № 5.

171. Мончинская Л.Л. Развитие толерантности и котолерантности педагогов на курсах повышения квалификации. Иркутск, 2007.

172. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Си-нергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2007.

173. Мухина B.C. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.

174. Мухина B.C. Личность: Мифы и Реальность. Екатеринбург, 2007.

175. Мухина B.C. Феноменология развития и бытия личности. Избранные труды. М.; Воронеж, 1999.

176. Никифоров А.Л. Философия науки: теория и история. М., 2010.

177. Новиков A.M. Методология образования. М., 2006.

178. Овчинников Н.Ф. Принципы теоретизации знания. М., 1996.

179. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.

180. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000.

181. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995.

182. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995.

183. Остапенко A.A. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М., 2007.

184. Петровский A.B. Быть личностью. M., 1990.

185. Петровский A.B. Общая психология. М., 1986.

186. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2006.

187. Письмо Г.Г. Шпета к дочери Леноре от 27 января 1920 года // Густав Шпет: жизнь в письмах: эпистолярное наследие / отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. М„ 2005.

188. Письмо Г.Г. Шпета к Н.И. Игнатовой от 5 января 1936 года // Густав Шпет: жизнь в письмах. Эпистолярное наследие. М., 2005.

189. Полонский В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований: дис. . д-рапед. наук. М., 1989.

190. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8.

191. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.

192. Полонский В.М. Типология и уровни исследовательской проблематики // Педагогика. 1997. № 1.

193. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М., 2007.

194. Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. М.А. Галагузова. М., 2007. Вып. 5.

195. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002.

196. Порус В.Н. Этика науки в структуре философии науки // Этос науки. М„ 2008.

197. Пружинин Б.И. Ratio serviens. Контуры культурно-исторической эпистемологии. М., 2009.

198. Пружинин Б.И. Проблема социокультурной мотивации научно-познавательной деятельности и философия науки // Философия образование - общество: тр. науч. семинара. М., 2004.

199. Психология. Словарь / под общ. ред. A.B. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.

200. Пузырей A.A. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.

201. Роботова A.C. Введение в педагогическую деятельность. М., 2002.

202. Розин В.М. Типы и дискурсы научного мышления. М., 2000.

203. Розов МА. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. М., 2008.

204. Российская наука и молодежь (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2004. № 8.

205. Рубинштейн C.JI. Основы общей психологии. М., 1946.

206. Рубинштейн C.JI. Принципы творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. 1989. №4.

207. Русский язык: энциклопедия. М., 1997.

208. Сажина Н.М. Методика и технология работы социального педагога. М., 2003.

209. Саранов A.M. Функции методологии педагогики в инновационном поиске развивающейся школы // Сборник научных трудов / под ред. Н.К. Сергеева, А.П. Горячева. Волгоград, 1998.

210. Саранов A.M. Функции методологии педагогики в инновационном поиске развивающейся школы // Сборник научных трудов / под ред. Н.К. Сергеева, А.П. Горячева. Волгоград, 1998.

211. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989.

212. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов: вопросы теории. СПб.; Волгоград, 1997.

213. Сергеев Н.К. О целостном подходе к диссертационному исследованию // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сборник научных статей Всероссийского семинара по методологии педагогики. Волгоград, 2003.

214. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

215. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

216. Сериков В.В. Теория целостного учебно-воспитательного процесса B.C. Ильина: состояние, проблемы, перспективы // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Волгоград, 1990. Вып. 1.

217. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003.

218. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.

219. Сластенин В.А., ЧижаковаГ.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.

220. Смирнов В.А. Логические методы анализа научного знания. М., 1997.

221. Соловейчик С.Л. Час ученичества. М., 1986.

222. Степин B.C. Теоретическое знание. М., 2000.

223. Субъект, познание, деятельность. К 70-летию В.А. Лекторского / под ред. И.Т. Касавина. М., 2002.

224. Телегина Г.В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? // Вопросы философии. 2005. №8.

225. Теоретические основы процессов обучения в современной школе / под ред. В.В. Краевского, И .Я. Лернера. М., 1989.

226. Титова E.B. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания: кн. для учителя. М., 1993.

227. Трубецкой E.H. Смысл жизни. М., 1994.

228. Тряпицына А.П. Педагогические основы проектирования образовательной системы нового вида. СПб., 1995.

229. Тулмин С. Человеческое понимание. М., 1984.

230. Ухтомский A.A. Доминанта как рабочий принцип нервных центров. Л., 1923.

231. Ухтомский A.A. Интуиция совести. Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996.

232. УшинскийК.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М„ 1988-1990.

233. УшинскийК.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. М., 1990.

234. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избр. тр. М.; Воронеж, 2009. Т. 1, 2.

235. Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 2009.

236. Филатов В.П. Научное познание и мир человека. М., 1989.

237. Филатов В.П. Социальное познание и ценности // Эпистемология & философия науки. 2007. № 2.

238. Философия науки. Вып. 8. Синергетика человекомерной реальности. М„ 2002.

239. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Тюмень, 1997.

240. Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. 2001. № 9.

241. Фрумин И.Д., Элъконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство взросления («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1.

242. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / сост. А.И. Пискунов. М., 1981.

243. Хуторской A.B., Король АД. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. № 4.

244. Хуторской A.B. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе // Педагогика. 2000. № 8.

245. Хуторской A.B. Педагогическая инноватика. М., 2008.

246. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 1999. Т.2.

247. Швырев B.C. Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы. М., 1988.

248. Швырев B.C. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М„ 1978.

249. Шепелъ В.М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М., 2000.

250. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб., 2004.

251. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию // Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.

252. Шпет Г.Г. К вопросу о преподавании философской пропедевтики в средней школе // Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.

253. Шпет Г.Г. Очерк развития русской философии. М., 2008. Т. 1,2.

254. Шубинский B.C. Направления развития методов педагогических исследований // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / сост. И.К. Журавлев, B.C. Шубинский. М., 1991.

255. Шубинский B.C. Педагогика творчества учащихся. М., 1988.

256. Щедрина Т.Г. «Я пишу как эхо другого.». Очерки интеллектуальной биографии Густава Шпета. М., 2004.

257. Щедрина Т.Г. Архив эпохи: тематическое единство русской философии. М., 2008.

258. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М., 1997.

259. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.

260. Юдин Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. М.: Наука, 1986.

261. Юревич А.В. Интерпретативные традиции и параметры развития психологической науки // Вопросы психологии. 2005. № 5.

262. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. М., 1991.

263. Ядов В.А. Социальная идентификация личности. М., 1994.

264. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.

265. Absolute Values and the Creation of the New World // Protocol of the International Conference. (II). On the Unity of the Sciences. New York, 1983.

266. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity. London, 1992.

267. Bell D. On Meritocracy and Equality // The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting. USA, 1973.