Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В.В. Кулишов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕВИАНТОГЕННОГО ВЛИЯНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Учебно-методические пособие

Учебно-методическое пособие подготовлено при поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00453 «Массовая культура как проблема педагогической теории и практики»

Краснодар 2019

УДК 008:37.035(075.8)
ББК 74.200.51:74.0я73
К 903

Рецензенты:

Хазова С.А. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Солопанова О.Ю. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Кулишов В.В.

Педагогическая поддержка самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры : учебно-методическое пособие. 2019. – 88 с.

ISBN 978-5-906302-56-4

Учебно-методическое пособие содержит анализ массовой культуры как социокультурного феномена современности и источника рисков и противоречий в воспитании подрастающего поколения. Дается обоснование самоактуализации обучающихся как ценности современного образования и целевого ориентира воспитания обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры. Исследован потенциал педагогической поддержки как деятельности, обеспечивающей преодоление препятствий самоактуализации обучающихся, вызванных влиянием факторов массовой культуры. Представлены вариативные модели педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры

Учебно-методическое пособие выполнено на основе критико-конструктивной рефлексии опыта инновационной деятельности образовательных организаций Краснодарского края. Адресуется бакалаврам и магистрам педагогических спе-

циальностей, аспирантам, руководителям образовательных организаций, родителями обучающихся и педагогам-исследователям.

Учебно-методическое пособие выполнено в рамках реализации гранта РФФИ по договору № 19-013-00453.

Учебно-методическое пособие рассмотрено и рекомендовано к печати решением заседания кафедры общей и социальной педагогики факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО КубГУ (протокол № 1 от 30 августа 2019 года).

ISBN 978-5-906302-56-4

© Кулишов В.В., 2019
© КубГУ, 2019
© Издательство КМАППКС, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 7

1. Теоретико-методологические основания педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры 11

1.1. Массовая культура как социокультурный феномен современности и источник рисков и противоречий в воспитании подрастающего поколения 11

1.2. Самоактуализация обучающихся как ценность современного образования и целевой ориентир воспитания обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры 20

1.3. Анализ потенциала педагогической поддержки для преодоления препятствий самоактуализации обучающихся, вызванных девиантогенным влиянием факторов массовой культуры 28

2. Вариативные модели педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры 41

2.1. Методика выявления медиаконтента массовой культуры, имеющего девиантогенную направленность. 46

2.2. Методика выявления «модуса обладания» обучающихся 49

2.3. Методика классификации модусов обучающихся, формирующихся под влиянием факторов массовой культуры 52

2.4. Программа педагогической поддержки самоактуализации подростков с признаками «модуса обладания» 54
2.5. Программа педагогического предупреждения рисков социализации студентов младших курсов, вызванных влиянием факторов массовой культуры 62
2.6. Программа формирования навыков конструктивного выражения агрессии, вызванной просмотром музыкальных видеоклипов – артефактов массовой культуры 69
2.7. Программа комплексной диагностики подросткового моббинга, вызванного девиантогенным влиянием факторов массовой культуры 76
Список источников 81

Введение

Одной из примет глобального кризиса, переживаемого сегодня человечеством, можно считать кризис в области теории и практики образования. Этот кризис имеет разные уровни проявления – ценностно-смысловой, целевой, содержательный, технологический и результативный. Одной гранью этого кризиса является практически отсутствующий интерес педагогического сообщества к одному из самых противоречивых феноменов современности – массовой культуре, о которой так настойчиво в последние три десятка лет говорят и пишут философы, социологи и антропологи. Массовую культуру педагоги считают понятием социологическим, а потому не проявляют к ней особого внимания. Однако, являясь сложным социальным явлением, массовая культура не может рассматриваться только в узкосоциологическом ракурсе. Образование ведь не может существовать вне практики общественного целого. Культура проявляет себя в образовании в опредмеченном виде, чтобы затем быть распредмеченной в структуре личности тех, ради которых осуществляется образовательный процесс.

Исследование процессов развития и социализации подрастающего поколения в условиях широкого распространения ценностей и смыслов массовой культуры нам представляется актуальным и перспективным по следующим причинам. Во-первых, несмотря на широкое распространение массовой культуры в современном мире, в педагогике до сих пор не изучены особенности отношений и деятельности субъектов педагогического процесса, оказавшихся в орбите ее влияния. Во-вторых, массовая культура оказывает воздействие на всех субъектов образовательных отношений, следовательно, объективно влияет на развитие и социализацию обучающихся. В-

третьих, массовая культура как культурно-историческая среда связана с социально-психологической сферой обучающихся не как обстановка, а как источник их развития. В-четвертых, массовая культура формирует смыслы и ценности растущего человека, существенно меняя его субъективное отношение к явлениям действительности. В-пятых, массовая культура порождает дисфункции процессов социализации и социального контроля, которые снижают качество социокультурного капитала современного российского общества.

Массовой культуре свойственны функциональность (она задает подрастающему поколению образцы поведения и социальные роли), социальность (массовая культура выступает обязательным атрибутом социальных отношений, в которые вовлечены обучающиеся), универсальность (она охватывает всех участников образовательных отношений) и амбивалентность (она порождает как положительные, так и отрицательные явления в жизни обучающихся). Массовая культура обеспечивает интеграцию обучающихся в социальные отношения, определяет процессы социальной адаптации и автономизации, формирует вкусы, интересы и предпочтения обучающихся, демонстрирует образцы стилей жизни и потребительские практики.

Оказывая влияние на субъектов образовательных отношений, массовая культура выступает атрибутом педагогической реальности. Распространение массовой культуры сопровождается утверждением ценностей и манифестов постмодернизма и радикального гедонизма, которые составляют большую часть содержания ее информационных потоков, создавая символический универсум комфорта и потребления, «обволакивающий» подрастающее поколение посредством рекламы, массового искусства, моды и т.п.

Факторы массовой культуры являются причиной рисков и противоречий в социализации и развитии обучающихся, провоцируют возникновение угроз адаптации и автономизации подрастающего поколения. Риск – это опасность того, что определенные обстоятельства могут быть причиной нежелательных и неблагоприятных последствий. Риски в социализации и развитии обучающихся в условиях массовой культуры – это возможные угрозы их благополучию, искажающие ход и деформирующие результаты социализации и воспитания.

Вышесказанное позволяет расширить представление о факторах социализации и включить массовую культуру в число макрофакторов социализации подрастающего поколения. Связанные с массовой культурой агенты социализации, оказывающие влияние на социальную адаптацию и автономизацию обучающихся, могут рассматриваться как микрофакторы социализации. Совокупность параметров влияния массовой культуры образует контекст социализации подрастающего поколения, обусловливает формирование социального характера и доминирующего образца поведения в повседневной жизни. Таким образом, массовая культура – это значимый социальный феномен, определяющий качество педагогической реальности и влияющий на развитие растущего человека.

Очевидно, что педагогика должна дать ответы на эти социокультурные вызовы современности, найти тот непростой путь, который обеспечит «экологию души» растущего человека в условиях массовой культуры. Она должна понять и уточнить принципы, определяющие меру консьюмеризации человека в современном мире, понять, как оценивать влияние массовой культуры на подрастающее поколение, как обеспечить поддержку и защиту права растущего человека быть собой в ее социо-

культурном пространстве, как научить обучающихся распознавать информационное манипулирование и духовную экспансию, как сформировать у подрастающего поколения нравственную ответственность за свои поступки и выборы. Все эти задачи возлагают на педагогику тяжкое бремя ответственности. Ответственности науки о питании души и сердца растущего человека высшими, возвышающими и одухотворяющими образами в условиях весьма неоднозначных вызовов меняющегося мира третьего тысячелетия.

В учебно-методическом пособии предпринята попытка дать ответы на некоторые из этих вопросов. Предлагаемый вариант ответов не является единственным и универсальным и не претендует на статус истины в последней инстанции.

В издании представлена авторская позиция, сформированная на основе собственных исследований и критико-конструктивной рефлексии опыта инновационной деятельности образовательных организаций Краснодарского края. Формат учебно-методического пособия не позволяет представить все полученные результаты в полном объеме, поэтому ниже представлена только часть этих результатов, которые призваны лишь обозначить основные направления и подходы деятельности.

Адресуется бакалаврам и магистрам педагогических специальностей, аспирантам, руководителям образовательных организаций, родителями обучающихся и педагогам-исследователям.

1. Теоретико-методологические основания педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры

1.1. Массовая культура как социокультурный феномен современности и источник рисков и противоречий в воспитании подрастающего поколения

Разнообразные, во многом – стохастические, современные социальные процессы буквально «вытолкнули» категорию «массовая культура» из философского и социологического дискурсов в педагогическое пространство.

Проблематика массовой культуры сформировалась в рамках философского, социологического и культурологического научных дискурсов. Подходы исследователей этого феномена условно можно разделить на «оценочные» и «описательные» [56]. «Оценочные» характеристики содержат эстетическую, этическую и праксиологическую оценку содержания массовой культуры. «Описательные» определения используют количественные характеристики массовой культуры – объем тиража, количество потребителей культурных продуктов, их коммерческую стоимость [39].

В целом, в общей характеристике работ, посвященных анализу массовой культуры, нет единства и определенности. Этот плюрализм обусловлен различной предметной ориентацией авторских концепций исследователей «массовой культуры».

Один из родоначальников теории элит В. Паретто считал, что настоящая культура обязательно носит элитарный, творческо-созидательный характер, а массы

лишь потребляют культурные продукты, которые производятся элитой [4].

Согласно представлениям Х. Ортега-и-Гассета массовое общество представляется антропологическим бедствием, трагедией культурных смыслов [40]. Исследователь использует понятие «человек массы», под которым понимается условный, обобщенный участник толпы, до которого усредняется каждый человек, находясь в человеческой массе. «Человек массы» – существо вульгарное, животноподобное, неспособное к самоограничению и долгу, безразличное к высокой культуре [там же]. Х. Ортега-и-Гассет утверждает, что массовая культура представляет собой культурное пространство неоварварства.

О влиянии массовости на культурное пространство пишет Г. Лебон. По его мнению, культура, ориентированная на «толпу», со временем упрощается, теряет качественный уровень и порождает примитивизацию сознания ее носителей [33].

Г. Тард утверждает, что индивиды в составе массы теряют способность к неадаптивной активности и самостоятельному принятию решений [47]. В своем исследовании автор приходит к убеждению, что публика склонна к пассивному приспособленчеству и безразлична к потере человечности.

Э. Фромм считает освобождение от разлагающего человеческую душу капитализма миссией массовой культуры [54]. Вместо борьбы с ней Э. Фромм предлагает укрепить в человеке его «Я» и «Сверх-Я». Лишь этим можно освободить от деструктивного содержания массовую культуру. По мысли ученого, массовая культура убивает в себе интенции свободы и ответственности, творческой реализации и самоактуализации ради «модуса обладания» [там же].

П.А. Сорокин отмечает, что все современные культурные продукты создаются с оглядкой на эмпирически доступные образы и эталоны [46]. Культ гедонизма, рожденный такой ориентацией, ведет к разрушению всех этических норм и установок, превращает нравственность в практический инструмент прагматиков [там же, с. 276].

Д. Белл, в свою очередь, рассматривая изменения культурного пространства стран Европы в 60-х и 70-х годах XX столетия, отмечает социально-стабилизирующую функцию массовой культуры [18].

Р. Инглхарт определяет культуру постиндустриального общества как культуру движения от «материалистических ценностей» к «постматериалистическим». Массовая культура представляет собой приспособление масс к происходящим переменам [17].

А. Этциони в массовой культуре видит решение проблем мультикультурного общества. Он убежден, что преодолеть эти проблемы может консолидация в рамках массовой культуры традиционалистских нормативных установок и установок современного индивидуализма [61].

По мнению Э. Гидденса, рефлексивность в современном обществе стала культурной нормой [43]. Массовая культура предпочитает не использовать смысловые конструкции, вызывающие у человека глубокие размышления и трагические переживания. Она фрустрирует экзистенциальные потребности, провоцируя ноогенные неврозы [там же]. Опираясь на эту установку, Э. Гидденс характеризует массовую культуру как «культуру риска» [там же].

У. Эко весьма неоднозначно оценивает влияние массовой культуры на современного человека. По его мнению, подлинная культура – это «активная критика и пре-

образование существующей социальной, научной или эстетической парадигмы» [60, с. 91-92]. Современные визуальные массмедиа способны оказывать суггестивное воздействие на людей, которые утрачивают способность критически и самостоятельно думать. По мнению У. Эко, это ведет к появлению новых классов – читающего меньшинства и «смотрящей» массы [60].

По мнению Ж. Бодрийяра, главной характеристикой современной культуры является ее высокая семиотическая нагруженность [11]. Знаки, образы и символы окружают современного человека повсюду, они являются для него зеркалом современного мира. В этом информационном пространстве исчезает реальность. Она превращается в семиотический знак – симулякр [там же].

Ж. Делёз дает следующее определение понятия «симулякр»: «Когда они [симулякры] на что-либо претендуют (на объект, качество и т.д.), то делают это тайно, прикрываясь агрессией, используя инсинуацию, ниспровержение, выступая “против отца” и обходя стороною саму Идею. Симулякры – претенденты, не имеющие основания, тщательно скрывающие отсутствие сходства, несущие внутренний дисбаланс» **[**16, с. 226]. Симулякр несет в себе стремление к господству и доминированию: «Поднимаясь к поверхности, симулякр подвергает То же Самое и Подобное, модель и копию власти лжи (фантазма). Эта власть делает невозможной порядок участия, устойчивость распределения, определимость иерархии. Она устанавливает мир дрейфующего распространения и коронованной анархии**»** [там же].

По мнению В.Т. Фаритова, «симулякры осуществляют трансгрессию понятий, при этом не являясь истиной понятий, их подлинной сущностью. Симулякры скорее напоминают поведение актеров на сцене: представляя то, чем они не являются, они не стремятся скрывать не-

истинность происходящего. Игра, видимость и неподлинность составляют сам способ их существования... Симулякр подобен вирусу, который, проникая в систему обманом, захватывает и перекодирует ее, – с той разницей, что вирус имеет вполне определенную идентичность, а симулякр – нет» [50, с. 49].

Проблеме распространения массовой потребительской культуры посвятил свои исследования Т.А. Хагуров [57]. По его мнению, после европейских «революций» 60-х годов XX века и торжества контркультуры в 70-х часть этих движений влилась в массовую культуру и была коммерциализирована. Свойственный массовой культуре гедонизм нашел выражение в многочисленных практиках потребления. Дальнейшая эволюция представлений о массовой культуре нашла отражение в работах ученых, развивавших представления о постиндустриальном и информационном обществе. Для этой группы исследователей характерно стремление к поиску позитивных эффектов массовой культуры постиндустриального и информационного общества, признание неизбежным появление новых и отмирание прежних культурных идей, ценностей и символов. Данный подход именуется Т.А. Хагуровым как «релятивно-эволюционный» [там же]. Исследователь утверждает, что распространение массовой потребительской культуры сопровождается масштабной релятивизацией морально-нравственных устоев. Современное общество лишается критериев нормальности, распространение получает терпимость ко всякого рода отклонениям. Более того, само определение отклонений становится проблематичным. Указанные тенденции обусловливают устойчивые дисфункции процессов и механизмов социализации и социального контроля. Успешность их деятельности неразрывно связана с выполнением нормирующих функций. Это касается в рав-

ной степени и социализации, как процесса воспитания, формирования определенной нормы, образца (поведения, сознания), так и социального контроля, как процесса принуждения к норме, наказания за отклонения от нее [там же].

По мнению И.Л. Сергеевой, массовая культура переживает коренную трансформацию в современных условиях цифровизации [45]. Она предлагает новое название для массовой культуры – «цифровая массовая культура». По ее мнению, цифровая массовая культура представляет собой набор элементов, практик и ценностей, возникающих по всему миру и распространяемых с помощью единой сети Интернет в целом и социальными сетями в особенности [там же]. Характеристиками цифровой массовой культуры являются конвергентность, партисипационность и отсутствие противоречий между элитарностью и массовостью [там же].

Сегодня почти в каждой отрасли человеческой жизни можно встретить элементы массовой культуры. Принимая во внимание это положение, А.Я. Флиер сгруппировал проявления массовой культуры в соответствии с социальной сферой. В качестве основных проявлений и направлений массовой культуры исследователь предлагает следующую классификацию [51]:

– индустрия «субкультуры детства» (литература и кино, ориентированное на детскую аудиторию; игрушки и товары специфического детского потребления; детские клубы и лагеря; общественные, коммерческие и государственные организации, ставящие своей целью воспитание детей или организацию их досуга; методы группового воздействия на детей) прямо или косвенно ограничивает составляющие и модели воспитания детей в рамках стандартов, унифицируют их сознание посредством утверждения шаблонных форм и навыков социальной и

личной культуры, идеологизированных представлений о мире, основанных на ценностной системе данного общества;

– массовая общеобразовательная школа, во многом близкая «субкультуре детства», направленная на обучение детей базовым научным фактам, основам философских и религиозных миропредставлений, основам истории и социокультурного опыта человеческого коллектива, ценностным ориентациям общества. Все это, однако, производится посредством шаблонных методик, тем самым уменьшая ценность информации;

– средства массовой информации, передающие массовой аудитории информацию, интерпретирующие значение и содержание действительности через призму собственного восприятия, социальный контекст, в соответствии с коммерческими и идеологическими установками, тем самым оказывая непосредственное влияние на сознание людей и конструирующие общественное мнение согласно своим целям;

– система национальной (государственной) идеологии и пропаганды и «патриотического» воспитания, управляющая политическими и идеологическими установками общества и направляющая их, оказывающая влияние на сознание людей, исходя из поставленных перед ней экономических, социальных, политических задач, среди которых можно упомянуть лояльность власти, политическую стабильность населения перед лицом потенциальных «острых» внутри- и внешнеполитических ситуаций;

– массовые политические движения (партийные и молодежные организации, манифестации, демонстрации, пропагандистские и выборные кампании), формируемые политическими акторами для того, чтобы мобилизовать возможно большее число граждан в политическую игру в

качестве инструмента давления, вовлекая людей за счет нагнетания политического, националистического, религиозного и любого другого психоза;

– массовая социальная мифология (национал-шовинизм и ура-«патриотизм», социальная демагогия, популизм, квазирелигиозные и паранаучные движения, экстрасенсорика, сплетни), сокращающая масштабный комплекс аксеологических ориентаций человека и многообразия мира до коротких двойных противопоставлений («друг – враг»), подменяющая размышление над системами взаимосвязей между событиями фактами упрощенными, а зачастую и нереалистичными, конспирологическими ответами, фиксирующая сознание на частностях и исключениях, отвлекая внимание от закономерностей, повторяющихся событийных моделей, распространенных куда больше общей картины. Это позволяет людям, далеким от глубокого интеллектуального анализа своего поведения и окружающих обстоятельств, уйти от необходимости в таком анализе, подменяя рациональный подход к решению жизненных трудностей всплеском эмоций в их наиболее инфантильном проявлении;

– индустрия развлечений, состоящая из произведений массового искусства, массовой литературы, массового кино, музыки, массовых постановочных зрелищ, систем, предназначенных для организованного развлечения, шоу;

– индустрия оздоровительного досуга, включающая в себя индустрию курортного отдыха, фитнес и культуризм, наравне с институтами искусственного изменения собственной внешности: посредством хирургического и медикаментозного вмешательства, косметических процедур, формирующая и проповедующая культ тела и телесности, позволяющая корректировать внешнее состояние своего тела согласно тенденциями моды, господ-

ствующими представлениями о сексуальности, воздействует на человека равно физически и психологически (повышает его веру в свою физическую выносливость, половую конкурентоспособность);

– индустрия интеллектуального и эстетического досуга, которую составляют общества научно-популизаторского и просветительского толка, условно «повышающие» эрудицию людей, формы любительского художественного самовыражения, «культурный» туризм, интеллектуальные игры и викторины, головоломки, которые распространяют в массах пристрастие к научно-популярным знаниям, научному и художественному любительству, продвигая убеждение в победе просвещенности и гуманности, корректируя поведение и эмоциональное состояние людей через эстетику, действуя в принципах традиционной для западной культуры модели просвещенческого прогресса путем познания;

– система организации, стимуляции и управления потребительским спросом (включает в себя практики PR, рекламы, воздействия на электоральные массы) проецирует в общество модели социального престижа, желаемого образа жизни, комплексные системы интересов и потребностей, производит симуляты и копии элитарных эталонов, тем самым вовлекая простых людей в погоню за престижными товарами и социальными моделями, вкусами, превращающая процесс безостановочного потребления главной целью существования;

– разного рода игровые комплексы от механических игр, электронных приставок, компьютерных игр до систем виртуальной реальности, развивающие определенного рода психомоторные реакции человека, приучающие его к быстроте реакции в информационно недостаточных и к выбору в информационно избыточных ситуациях, что находит применение как в программах подго-

товки определенных специалистов (летчиков, космонавтов), так и в общеразвивающих и развлекательных целях.

Таким образом, массовая культура широко распространена в современном мире. Она ориентирована преимущественно на удовлетворение первичных потребностей и стандартизированных запросов количественного большинства населения. Массовая культура ориентирована на массовую аудиторию, состоящую из людей с подавленной индивидуальностью. Эти люди имеют примерно схожие чувства, потребности, мотивацию и ценности. Масса синонимична понятиям «народная масса» и «толпа». Массовая культура ориентирована на формирование потребительского сознания и установок радикального гедонизма. Массовая культура способствует некритичному восприятию человеком реальности, ориентирует его на симулякры, искусственность, имидж и упрощенные жизненные сценарии.

1.2. Самоактуализация обучающихся как ценность современного образования и целевой ориентир воспитания обучающихся в условиях массовой культуры

Сущностные характеристики массовой культуры, о которых шла речь выше, ставят перед педагогической наукой задачи, связанные с необходимостью ориентации растущего человека на сохранение своего человеческого качества, своей сущности, своей индивидуальности. В круг задач педагогики должны быть включены задачи построения целостного контекста понимания природы человека как педагогического феномена, поиска педагогического содержания, путей и инструментов, обеспечивающих развитие и самоактуализацию обучающихся в условиях массовой культуры. В смысловом отношении

это задача вытеснения, замещения, преобразования разрушительного, животного, асоциального, агрессивного – внечеловеческого в структуре личности ребенка, в системе его жизнедеятельности, смещение доминанты поведения в плоскость Человечности [24].

В этой логике образование представляет собой специально организованный целенаправленный процесс актуализации смыслов и способов бытия растущего человека, обеспечивающий реализацию полноты человеческого качества [там же]. Предметом педагогики является становление полноты человеческого качества в условиях массовой культуры. Такой подход позволяет перевести из философского в педагогический контекст принцип человекосообразности, человекосоразмерности педагогической деятельности. Содержательное наполнение этого подхода зависит от понимания педагогом границ, в рамках которых понимается человеческое качество. Не отрицая потенциала всех существующих в науках о человеке интерпретаций понятия «человеческое качество», в данной работе для коннотации этого понятия избран концептуальный аппарат теории самоактуализации А. Маслоу.

Система гуманистических представлений А. Маслоу содержит антиномии идей саморазвития и преформизма, самоактуализации и конформизма, адаптивной и неадаптивной активности личности, самореализации и приспособления, внутренней природы и внешне заданного образца человека, внутренней природы (сущности) и «Я» (личности) человека [38]. Согласно его представлениям, характеристиками самоактуализированной личности являются [31]: эффективное восприятие реальности и комфортные отношения с ней; принятие себя, других и природы; служение; наличие потребности в уединении; ав-

тономность, независимость от культуры и среды, воля и активность; свежий взгляд на вещи; мистические переживания и высшие переживания; межличностные отношения; умение отличать цель от средства, добро от зла; «философское» чувство юмора; трансцендирование культуры; креативность. Внутренняя природа человека понимается А. Маслоу однозначно и непротиворечиво. Она является инстинктивной, изначальной, данной, естественной, наследственно детерминированной, с высокой мерой сопротивляемости. В эту сущностную внутреннюю природу включаются фундаментальные потребности, способности, таланты, анатомия, физиологическое равновесие или уравновешенность темперамента, предродовые и натальные травмы, а также травмы, полученные новорожденным. Эта внутренняя сердцевина проявляется в форме естественных склонностей, пристрастий или внутренних убеждений. Внутренняя природа человека представляется самостоятельной субстанцией по отношению к формирующемуся «Я» (индивидуальной самости или личности) человека.

Самоактуализация подразумевает наличие у человека самости. По мнению А. Маслоу, самость – личностные смыслы и ценности, составляющие интенциональное ядро жизни человека. Так случается, что ценности и смыслы личности заслоняются внешними социальными оценками. Эти внешние оценки затеняют личное мнение и отклоняют от пути к самоактуализации. Таким образом, важным шагом к самоактуализации является способность человека доверять собственному мнению [62].

Методологический анализ учебно-методических изданий показывает, что многие авторы, заявляя представления теории самоактуализации в качестве методологических оснований своих разработок, следуя привыч-

ной логике культурно-исторической традиции, отличают материал внутренней природы и саму внутреннюю природу человека. При этом они считают, что внутренняя природа человека в отличие от материала внутренней природы складывается в постнатальный период непосредственно под воздействием внешнего окружения, которое отражается в ней и формирует ее по своему образу и подобию, отождествляя, таким образом, внутреннюю природу (внутреннее «Я») и внешнее «Я» (личность) человека. Тем самым, вопреки убеждению А. Маслоу в инородности внешнего окружения внутренней природе человека, признают, что внешнее, социальное окружение для человека есть вместе с тем и непременная составляющая его внутреннего «Я», его внутренней природы.

При таком понимании «особая» природа человека увязывается с отсутствием у него какой-либо вообще имманентной природы. При этом признается наличие лишь витального материала этой природы, наличие же внутренней природы человека отвергается, а человек по традиции понимается как соматобиологический материал культурно-исторического развития. Поэтому стоит ли удивляться тому, что при огромном количестве работ, выполненных на заявленном фундаменте из идей гуманистической психологии, в части содержания, форм и методов новое качество образования в них, по сути, отсутствует.

Эти искажения не допустимы и по соображениям практическим. Ведь иллюзии относительно природы человека, сформированные педагогом, выступают препятствиями, ограничивающими процесс самоактуализации обучаемых. Эту мысль в свое время выразил еще К. Ясперс, который написал, что «...искаженность образа человека ведет к искаженности самого человека. Ибо об-

раз человека, который мы считаем истинным, сам становится фактором нашей жизни. Он предрешает характер нашего обращения с нами самими и с другими людьми, жизненную настроенность и выбор задач» [63].

Теорию самоактуализации развил К. Роджерс, чьи взгляды основаны на «доверии к неотъемлемому, присущему каждому индивиду внутреннему импульсу в направлении роста и развития» [22]. Согласно его утверждениям, все живые организмы стремятся выразить и активизировать свои способности. По утверждению К. Роджерса, «полнофункционирующую» личность отличают следующие признаки: открытость к переживанию, увеличивающаяся тенденция к полноценному проживанию каждого мгновения; восприимчивость к объективным и субъективным жизненным событиям; управление своим поведением посредством опоры на внутренние переживания; свобода выбора; независимость от внешних авторитетов; креативность [29].

Согласно представлениям Е.Е. Вахрамова, самоактуализация – это деятельность человека, которая направлена на выполнение жизненного плана. Такая деятельность имеет ряд особенностей: в данной деятельности объект и субъект совпадают (т.е. действие направлено на самопреобразование человека); каждое действие завершается конкретным результатом; субъект в данной деятельности выступает источником собственной активности [6].

Е.Ф. Ященко считает, что самоактуализация – комплекс системных качеств (процесс, состояние, метапотребность, свойство личности и свойство направленности личности) [64]. Исследователь выделила ряд общепсихологических факторов самоактуализации. К ним относится: высокое интеллектуальное развитие, отсутствие психологических барьеров при доминирующей ро-

ли сформированных ценностно-смысловых ориентаций, деловая направленность, профессиональная (социальная) креативность [там же].

Е.Н. Расторгуева в результате сравнительного анализа литературы определила самоактуализацию как «процесс реализации индивидуальности человека, в котором проявляются синтетические ее характеристики, направленные на более полное осуществление постоянно развивающегося потенциала человека через различные виды активности, в системе которых ведущую роль играет субъектная активность, при которой личность выстраивает связи с миром в соответствии с логикой своего внутреннего мира, когда самодетерминация преобладает над внешней детерминацией» [42].

Т.В. Горлякова определяет самоактуализацию как «процесс саморазвития личности, ее личностного роста "изнутри", как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, иерархии ценностей, обретения смысла жизни» [15].

М. Аргайл провел связь между самоактуализацией и предрасположенностью к счастью. Чем выше степень самоактуализации человека, тем больше он предрасположен к счастью. Самоактуализированный человек склонен чаще переживать удовлетворенность жизнью и положительные эмоции [3].

Согласно представлениям Е.В. Самаль, внутренними условиями, способствующими самоактуализации личности, являются: доверие своему «Я»; желание быть «процессом»; акцент в мотивационной сфере на общечеловеческих ценностях; открытость опыту и знаниям; ответственность и саморуководство; принятие других, ценности их опыта. Внешними условиями являются: эмпатия, принятие и понимание человека значимыми для него

окружающими; наличие социального заказа на его способности и потенциал, востребованность их со стороны социальных структур и целого мира [44]. Внутренними препятствиями самоактуализации Е.В. Самаль считает дефицит свободы, защитные механизмы, неконгруэнтность, отсутствие смысла жизни, десакрализация и др. Внешними препятствиями самоактуализации являются: групповое давление, социальное влияние, негативный опыт в прошлом, отсутствие социальной востребованности [там же].

А.Ю. Польская отмечает, что энергичность инициативности положительно коррелирует с такими характеристиками самоактуализации, как ориентация во времени, спонтанность, аутосимпатия, потребность в познании, креативность, автономность. Самоактуализирующаяся личность инициативна в жизни, в работе, а также в неблагоприятных условиях; проявляет инициативу спонтанно, часто, при этом оказываясь инициатором различных мероприятий; ощущает внутреннюю потребность делать что-то новое [41].

По утверждению О.М. Анисимовой, самоактуализация не может осуществляться вне понимания себя и, соответственно, рефлексии, так как для того, чтобы реализовать себя в жизни, необходимо действовать осмысленно, осознавая свои жизненные цели и возможности. Рефлексивность в этом аспекте может выступить основой как построения самих целей, так и поведения для их достижения [2].

Нижняя граница появления полноценных актов самоактуализации относится именно к подростковому возрасту и связана с «обретением подростком понятийного уровня мышления; наличием определенной зрелости механизмов центрального торможения; накопленным в предшествующий период развития опытом положитель-

ного решения ситуационно обусловленных проблем; наличием тенденции к саморазвитию в мотивационной сфере» [62].

Единство потребности в деятельности и потребности в самореализации отражает, что основой формирований в подростковом возрасте является потребность в деятельностной самореализации или потребность самоактуализации в деятельности [21].

О.В. Ляпина конкретизировала определение понятия «самоактуализация старшего подростка» как стремление к наиболее полному выявлению, развитию и последующей реализации своих потенциальных способностей, возможностей, талантов в общении и различных видах деятельности, стремление подростков к личностному росту. Определяющими для самоактуализации в подростковом возрасте, по О.В. Ляпиной, являются социальная среда, ее ценности и нормы, а также ценностные и смысложизненные ориентации самого подростка [29].

Проанализиров имеющиеся в области исследования самоактуализации старших подростков научные труды, О.В. Ляпина выделила факторы (внутренние и внешние), отрицательно влияющие на самоактуализацию [там же]. К внутренним она отнесла те факторы, которые были выявлены А. Маслоу: «десакрализацию» и «комплекс Ионы». К внешним – препятствия, которые связаны с условиями развития в семье, влиянием прошлого опыта и появившимися в результате этого привычками, социальной пропагандой и давлением группы, позицией педагога (личностной и профессионально-педагогической), организацией учебно-воспитательного процесса школы [там же].

1.3. Анализ потенциала педагогической поддержки для преодоления препятствий самоактуализации обучающихся, вызванных влиянием факторов массовой культуры

Анализ философских, социологических, культурологических работ показывает, что многие исследователи фиксируют деструктивное влияние массовой культуры на развитие человека. Несмотря на различия в подходах, лежащих в основании предложенных авторами антропологических типов, можно выделить инвариантное ядро характеристик человека, ввергнутого в пространство массовой культуры: некритичность и несамостоятельность мышления; прагматичный и утилитарный характер восприятия реальности; инфантильность; эмоциональная неустойчивость; преобладание эмоционального начала над волевым; низкая способность к самоограничению и самоконтролю; фрагментарный характер мировоззрения; отсутствие убеждений неутилитарного характера; игнорирование и отрицание всего, связанного с поиском смысла; радикальный гедонизм, императивное стремление к комфорту и наслаждениям; эгоизм и эгоцентризм; «моральная имбецильность»; обедненные, преимущественно обменные социальные связи; прагматизация и эмоциональная обедненность социальных взаимодействий; отсутствие способности к сопереживанию и эмпатии; безответственный «игровой» характер поведения.

В целом, отмечая корректность выводов исследователей в части описания социально-антропологических эффектов влияния массовой культуры на процесс развития взрослого человека, необходимо отметить ограниченность использования этих определений по отношению к детскому возрасту. Предложенные исследовате-

лями термины обладают определенной ценностью и эвристичностью для исследования характеристик взрослого человека. Однако они не точны, чтобы принять их как научную дефиницию применительно к детскому возрасту.

Для описания основных тенденций изменения психической сферы подрастающего поколения надежным представляется понятие, в котором было бы выражено согласие с тем, что массовая культура играет определяющую роль в наше время и оказывает влияние на растущего человека, однако присутствовало бы недоверие относительно завершенности изменений и скептицизм по поводу того, что эти изменения непреодолимы.

В этой связи, принимая в расчет особый статус детства, его пластичность и выраженную интенцию к человекосообразности, при описании эффектов влияния массовой культуры на растущего человека необходимо использование термина, в котором присутствовал бы вектор готовности к изменениям, незавершенность и интенция к человекосообразности.

Таким термином является термин «модус» (лат. modus – мера, образ, способ). В философии термин обозначает свойство предмета, присущее ему непостоянно, а лишь в некоторых состояниях. Применительно к нашей задаче модусом называется формирующаяся в течение определенного времени совокупность характеристик психики, способ существования, вид самоориентации в мире, который влияет на мысли, чувства и поступки ребенка и складывается под влиянием массовой культуры. Эти характеристики определяют возможность и направленность поведения растущего человека.

Массовая культура таит в себе флуктуации, которые могут существенно трансформировать гармоничное развитие обучающихся. Факторы массовой культуры могут

явиться основой сущностной трансформации человеческого качества и привести к изменению размеров и форм восприятия реальности подрастающего поколения, к возможному смещению психической и соматической нормы, порождающему принципиально иные способности к информационному взаимодействию. Прогнозируемы и скрытые ожидания массовой культуры к системе образования, к «индустрии знаний» – актуализировать свойства и характеристики личности, обеспечивающие эффективное функционирование в условиях массовой культуры. Очевиден в этой связи взгляд на человека как на переносчика и накопителя информации определенной направленности, на развитие – как на процесс накопления опыта и знаний потребительского и радикально-гедонистического поведения.

Препятствовать процессам реализации имманентности человека могут компоненты пространства массовой культуры, которые в силу различных причин деформируют адекватное отражение ребенком окружающего мира, не позволяют конгруэнтно воспринимать себя, ограничивают мироощущение ребенка в направлении модуса обладания и радикального гедонизма. Причем эти источники влияния могут содержаться в межсубъектном пространстве, возникать на пересечении объективной и субъективной реальности.

Препятствовать развитию и самоактуализации личности ребенка в пространстве массовой культуры могут и действия окружающих ребенка людей, использующих различные способы воздействия без учета интересов ребенка, а зачастую просто вводя в заблуждение, действуя вразрез с их интересами и нанося им ущерб, то есть манипулируя сознанием ребенка. Этому может способствовать деятельность различных субъектов массовой культуры – от политических лидеров, государствен-

ных и общественных деятелей, представителей средств массовой коммуникации, литературы и искусства до педагогов и сверстников.

Необходимо заметить, что влияние средств массовой информации на образование не столь однозначное, а достаточно противоречивое и требующее отдельного исследования. Одним из следствий влияния СМИ является детерминация запоминания исключительно симплифицированных заголовков и примитивных выражений при игнорировании контекста и содержания сообщения. Следствием этого является тот факт, что многие подростки пренебрегают сущностью того, что представляют их вниманию, довольствуясь формой. Данная особенность является результатом подачи информации на общедоступном уровне, когда в ситуации исходят из ориентаций на усредненную фокус-группу – людей со средним (или ниже среднего) образовательным уровнем. Сформировав, таким образом, определенный симплифицированный дискурс, СМИ легализуют развертывание этого языка. Рекламная информация, развлекательные программы и ток-шоу тщательно вписываются в контекст данного языка, несложных художественных образов, которые, подаваясь на эмоционально-экспрессивном уровне, легко усваиваются, постепенно становясь для большинства фоновой информацией, создающей «окружение», без которого ребенок не чувствует себя комфортно.

Если говорить о влиянии средств массовой информации на формирование упрощенных образов реальности и ценностных систем, то можно заметить, что наибольшее количество исследований касается влияния СМИ на формирование половых ролей у подростков. Подростки, пребывающие длительно и регулярно в пространстве информационного воздействия средств массо-

вой информации, как правило, имеют более стереотипные установки на гендерную идентичность, чем подростки, находящиеся вне этого пространства.

Исследования показывают, что «глубокое погружение» в массовую культуру неминуемо влечет за собой возникновение внутриличностных проблем, значительное упрощение, симплификацию, стереотипизацию выражения внутреннего на поведенческом, когнитивном и аффективном уровнях, что и без того весьма свойственно современному человеку, страдающему от информационных перегрузок. Чрезмерное погружение в социокультурное пространство массовой культуры ведет к «раздутию» Эго, когда человек переоценивает свои реальные возможности, а инстинкт самосохранения снижается, в крайних случаях барьер между сознанием и бессознательным становится проницаем и человек утрачивает способность отделять внутреннее содержание психики от внешних явлений.

Необходимо указать, что настораживающим фактором в пространстве современного общественного, социально-политического бытия выступает то, что сами общественные институты, декларирующие развитие гуманистических ценностей, в реальности экспонируют через средства массовой коммуникации явления, несущие во многом печать искусственности, «виртуальности» и театральной игры, организованной на информационной сцене.

Таким образом, в пространстве массовой культуры присутствуют, зарождаются, упорядочиваются и вступают в функциональные связи компоненты-флуктуации, которые могут трансформировать процессы развития и социализации подрастающего поколения.

Принимая в расчет специфику социально-антропологических эффектов влияния массовой культу-

ры на обучающихся, необходимость работы с потенциалом самоактуализации, мы представляем корректным выбор в качестве основания педагогической деятельности по преодолению препятствий самоактуализации обучающихся направление в педагогике, известное под названием «педагогическая поддержка».

Педагогика поддержки – общее понятие для тех направлений в педагогике и образовании, которые признают приоритеты саморазвития ребенка, ставя их выше задач его обучения, которые должны базироваться на понимании особенностей роста ребенка. Она старается раскрыть особенности и условия понимания внутреннего роста и поведения ребенка и смыслов взаимодействия с ним педагога [26].

В истории педагогики вопросы, так или иначе касающиеся педагогической поддержки саморазвития растущего человека, рассматривались в работах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, К.Д. Ушинского, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Л. Соловейчик, О.С. Газман, Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова и др.

И.В. Костерина и Т.А. Власова пришли к выводу, что педагоги-гуманисты нарабатывали теоретические основы для понимания педагогической поддержки как создания условий, при которых обучающийся относится к собственной жизни как целостному, целенаправленному, осмысленному процессу [23].

В результате признания в рамках педагогического дискурса понимания новаторского характера и социального значения педагогической поддержки термин перешел в статус педагогической категории. Тем самым педагогическая поддержка признана базовым понятием, отражающим характерные явления и обстоятельства практики педагога, комплекс свойств и причинно-

следственных связей, присущих педагогической деятельности [25]. Последнее привело к оформлению концепции педагогической поддержки. Трактовке и объяснению как конструктивного принципа особого направления педагогической деятельности были посвящены работы О.С. Газмана [7].

Фундамент концепции строится на характеристике задач педагогической поддержки [там же]: непосредственная область поддержки –обнаружение и работа с проблемами ребенка; ближайшее пространство поддержки – работа, направленная на формирование у ребенка осознания собственной суверенности, способности к самостоятельной практике; перспективная область поддержки – организация условий, способствующих самостоятельному развитию ребенка.

О.С. Газман создал фундамент пространства поддержки ученика как в теоретических материалах, так и в практических методиках. Газман переосмыслил гуманистическую концепцию воспитания, основанного на восприятии ребенка как самоцельной экзистенциальной сущности, признании за ним права на собственное мировоззрение и, как следствие, на индивидуальный образ жизни, самоопределение и самореализацию. Газман признавал гуманистическое представление о единстве в человеческом индивиде биологического, социального и экзистенциального начал. Добавим, что экзистенциальность в данном случае принимается как способность существовать независимо, суверенные взаимоотношения ребенка с окружающим миром, основанные на принимаемых им самостоятельных решениях, формирующих его собственный жизненный путь (принимая во внимание социобиологическую детерминацию, однако не ограничиваясь ее рамками) [25].

По мнению автора, развиваясь в среде поддержки и заботы, ребенок становится частью более «высоких слоев» культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослыми. В этом смысле педагогическая поддержка выступает как система теоретических построений и практических методов, направленных на воспитание у ребенка «свободоспособности» [1]. В рамках теории ребенок предстает уникальной духовной «самостью». Он не становится индивидуальностью в результате своего развития и воспитания (индивидуальной возможностью), но является индивидуальностью уже сейчас (индивидуальной действительностью). Таким образом, педагогическая поддержка уходит от восприятия человека как объекта воспитания, признавая ребенка субъектом свободного самосознания. При этом на первый план выходит цель помочь ребенку в реализации его свободной деятельности (самодеятельности), свободного поведения (жизнедеятельности) [7].

Согласно «педагогике свободы», педагогический процесс – это не субъект-объектные отношения, а взаимодействие на равных, по принципу субъект-субъектного партнерства, основанного на обмене личностными смыслами и опытом в условиях обоюдной выгоды. Образование личности в этом смысле – это процесс самостоятельного индивидуального саморазвития. Давая определение «педагогике свободы», О.С. Газман выделяет понятие «индивидуализация» [1].

Индивидуализация представляет собой взаимодействие взрослого и ученика, направленное на укрепление уникальных, исключительных, самостийных особенностей индивида, того, что он унаследовал от природы или приобрел в результате личного опыта.

Основные черты индивидуализации [7]: изменяющаяся под уникальные единичные условия каждого от-

дельно взятого ребенка помощь в осуществлении первичных базовых потребностей; формирование среды, в которой ребенок сможет как можно свободнее реализовать свои наследственные, присущие именно ему, способности: физические, умственные, эмоциональные; фундаментальное значение в процессе индивидуализации несет поддержка человека в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении.

Педагогическая поддержка сфокусирована на сотрудничестве с ребенком в процессе его саморазвития. Предметом концепции выступает выявление, совместно с ребенком, его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Своей целью педагогическая поддержка ставит формирование среды, в которой продумано создание условий для проявления учеником активности в самостоятельном поиске решений собственных проблем, в том числе профессионального самоопределения.

Необходимо отметить, что педагогическая поддержка выступает как часть целостной системы образования, наравне с обучением и воспитанием. В системе образования педагогическая поддержка представляет собой практику, цель которой – предупреждение индивидуальных проблем ребенка или своевременная помощь в разрешении таковых проблем. Субъектами такой деятельности при этом выступают профессионалы – сотрудники образовательной организации [7].

С точки зрения практического воплощения в рамках системы образования педагогическая поддержка реализуется прежде всего в форме организационно-педагогических мероприятий, которые отвечают задачам

формирования необходимых для самостоятельного развития индивида условий [1]. Речь идет о следующих мероприятиях:

– о педагогической практике, направленной на содействие ученикам в работе над жизненными образовательными проблемами, саморазвитии (И.Д. Фрумин);

– мероприятиях, задача которых обнаружить склонности, амбиции и интересы детей, направленных на выявление и поддержку таковых, самореализацию (И.С. Якиманская);

– профессиональной работе наставников, направленной на предупреждение особенных, уникальных для каждого ребенка проблем физического или психического характера, трудностей в общении или обучении, проблем выбора своего места в жизни, выбора профессии и своевременного содействия в решении таких проблем (Т.В. Фролова);

– формировании комплекса механизмов, призванных помочь в самостоятельном становлении разносторонней творческой личности, и соответствующей внешней среды, которая строится на принципе гуманизма и личностной ориентированности деятельности педагога (И.А. Смотрова);

– комплексе мер, предпринимаемых педагогом для стимуляции личностного роста индивида, составными элементами которого являются содействие детям и взрослым (учителям, членам семьи) в работе над социальными, психологическими и личностными проблемами (Г.Ю. Ульянова).

Помимо этого, педагогическая поддержка находит свое воплощение в качестве комплексного сотрудничества педагога и подопечного, и цель его – раскрыть и поддержать индивидуальность. В данном случае можно говорить [1]: о взаимном содействии участников процес-

са воспитания, стимулирующем понимание ребенком самого себя и раскрытие своей индивидуальности, принятие им окружающих и возникновение у ребенка навыков конструктивной социализации (И.В. Воронкова); о методе планирования практики педагога в аспекте его взаимодействия с подопечными, обнаружении действительных или возможных трудностей ученика, их осмыслении и анализу, разработке вместе с ребенком способов разрешения подобных ситуаций (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин); о комплексе механизмов, которые поддерживают в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной коммуникативной, трудовой и творческой деятельности (Т.В. Анохина).

Положения педагогической поддержки: с ребенком – в поле, ребенок не «делай раз-два-три» по методике, а «пойми почему так, а не иначе, и как именно надо для этого ребенка»; выбор делает не только (а при некоторых условиях и не сам) взрослый.

Н.Б. Крылова выделяет целый перечень профессиональных норм педагога поддержки [25]: ориентированность на индивидуальность ученика; готовность учащегося к мотивированию осмысления своих проблем; недопустимость навязывания педагогом своей точки зрения; уважение права на выбор, самореализацию и самоактуализацию; мотивирование к видению и осознаванию ценности собственных выборов и поступков, а также ценности ответственности.

Условия успешности педагогической поддержки: согласие ребенка на помощь и поддержку; приоритет в решении собственных проблем принадлежит самому ребенку; совместность, сотрудничество, содействие; со-

блюдение принципа конфиденциальности; доброжелательность и безоценочность; защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни.

Суть идеологии педагогической поддержки заключается в трех компонентах: «проблема», «защита», «самостоятельность» [25]. Связь (последовательность) данных компонентов отражена на рисунке 1.

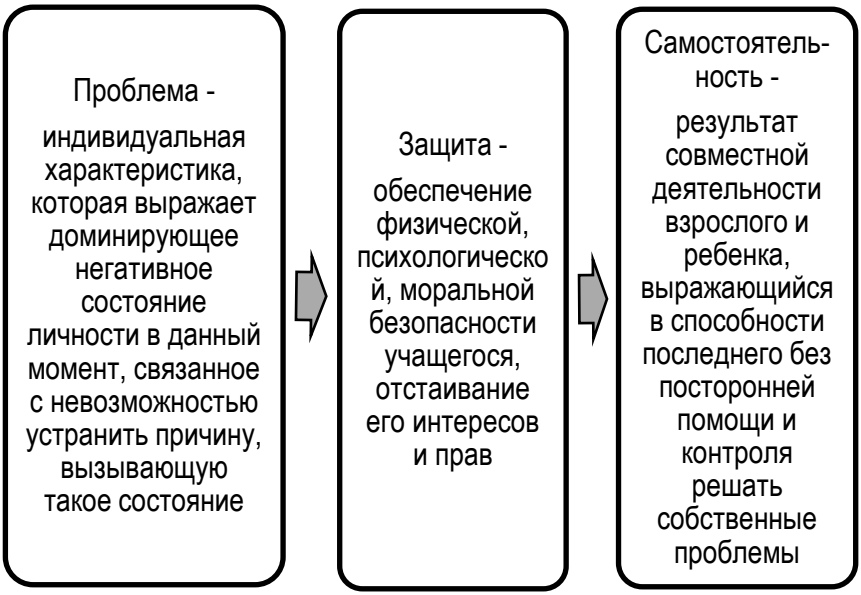


Рисунок 1. Проблема, защита, самостоятельность

Таким образом, смысл педагогической поддержки состоит не только в том, чтобы помочь растущему человеку устранить имеющиеся препятствия, но и в том, чтобы помочь ему овладеть способом обнаружения и решения своих проблем.

Далее в работе представлены вариативные модели педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры, которые представляют собой попытки описа-

ния содержания, логики и способов организации этой деятельности. Важно заметить, что предлагаемые варианты не являются истиной в последней инстанции, а представляют собой авторскую позицию, сформированную на основе критико-конструктивной рефлексии опыта проектирования этих программ в образовательных организациях Краснодарского края.

2. Вариативные модели педагогической поддержки самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры

Теоретический анализ научной литературы позволил установить сущность массовой культуры, определить характер ее влияния на подрастающее поколение. На основании проведенного анализа было сделано предположение, что педагогическая деятельность, призванная минимизировать деструктивные социально-антропологические эффекты влияния массовой культуры на развитие и социализацию обучающихся, должна строиться в логике педагогической поддержки. Целями-ориентирами такой деятельности являются параметры самоактуализирующейся личности А. Маслоу.

Система педагогической поддержки ребенка в условиях влияния факторов массовой культуры представляет собой сложную, многоуровневую систему действий, направленных на обеспечение защиты от факторов массовой культуры, препятствующих или затрудняющих самоактуализацию подрастающего поколения.

Можно выделить три основных уровня организации педагогической деятельности, ориентированной на развитие индивидуальности и поддержку самоактуализационных потребностей ребенка в условиях девиантогенного влияния массовой культуры и, соответственно, три основных направления ее формирования и функционирования – педагогическую защиту, педагогическую помощь и педагогическое сопровождение.

Педагогическая защита представляет собой процесс ограничения, ограждения и отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае возникновения психической опасности, обусловленной факторами массовой

культуры. Педагогическая защита представляет собой систему активных тактик поведения и деятельности педагога в ситуациях, представляющих угрозу жизни, здоровья и психическому состоянию ребенка, когда очевидна необходимость немедленной защиты его права на развитие и личностное достоинство. Такая форма защиты осуществляется в случаях психического насилия (являющегося следствием информационного манипулирования, характерного для массовой культуры) путем немедленного прекращения негативных действий или остро травмирующих последствий, а также посредством экологического регулирования и организации информационных потоков, воздействующих на ребенка. Важной составляющей педагогической защиты является определение «меры доступа к информации» лиц определенного возраста и уровня интеллектуального и нравственного развития, то есть определение степени готовности «принять» информацию в субъективное пространство, сделать структурным компонентом личности. Педагогу необходимо определить, что не должен усвоить растущий человек на той или иной ступени своего развития, а также то, что атрибуты массовой культуры могут ему представить, не нарушая его прав и свобод личности.

Педагогическая помощь является процессом обеспечения становления индивидуальности и самоактуализации личности ребенка и связана с демонстрацией способов и приемов разрешения личностных трудностей, обусловленных воздействием факторов массовой культуры при условии, если ребенок не справляется самостоятельно с трудностями или просит о помощи. Задачами педагогической помощи являются: разработка и последующее экспонирование позитивных способов обработки и оценки явлений в процессе социального взаимодей-

ствия (от межличностного общения до массовой коммуникации); помощь ребенку в определении аутентичности способа взаимодействия с факторами массовой культуры; обучение приемам и технологиям защиты личности ребенка от манипулятивного воздействия; помощь в обеспечении права ребенка на свободу выбора в информационно-образовательном пространстве и защита этого права.

Педагогическое сопровождение представляет собой процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающихся в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. Задачами педагогического сопровождения выступают: изучение и разъяснение механизмов психологических манипуляций; развитие у ребенка способности к самоконтролю собственных эмоциональных состояний в процессе общения и коммуникативного воздействия (в том числе с использованием средств массовой коммуникации); формирование установки на критический содержательный анализ поступающей информации; формирование навыков и умений выявления способов информационного манипулятивного воздействия.

Педагогическая поддержка может осуществляться с помощью самых разнообразных приемов. Виды педагогической поддержки отличаются по степени участия педагога, по времени и длительности их оказания.

Непосредственная педагогическая поддержка ребенка осуществляется педагогом при личном общении с ребенком с помощью совместного поиска путей выхода из сложившейся затруднительной для него ситуации.

Опережающая педагогическая поддержка состоит в том, что ребенок получает информацию, имеющую отношение к проблеме еще до того, как у него возникла личностная трудность. В момент, когда в его реальной жизни возникла затруднительная ситуация, он уже обладает набором методов и приемов благополучного ее разрешения.

Оперативная педагогическая поддержка оказывается непосредственно в момент возникновения в ней потребности, по запросу ребенка или по внешним признакам надвигающейся опасности психического характера.

Педагогическая поддержка – последействие оказывается после того, как в жизни ребенка произошло событие, способное породить внутриличностную проблему. Она имеет своей целью минимизировать первоначальный стресс и чувство тревожности, уменьшить напряженность, для того, чтобы ребенок мог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию.

Единовременная педагогическая поддержка оказывается в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой, ему нужен лишь первоначальный импульс.

Пролонгированная педагогическая поддержка используется в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой, несмотря на его регулярные обращения за помощью к взрослым, или же если этот процесс длителен по своей сути и требует наблюдения со стороны педагога.

Дискретная педагогическая поддержка оказывается ребенку время от времени – тогда, когда необходимо ее осуществлять порциями, отслеживая и направляя развитие ситуации. В этом случае педагогом используются

разнообразные виды и сочетания педагогической деятельности, описанные выше, и определяются характером затруднений ребенка.

Если рассматривать педагогическую поддержку ребенка в пространстве массовой культуры как процесс, обеспечивающий развитие индивидуальности и самоактуализации ребенка, то, естественно, возникает вопрос о требованиях к педагогу или другому лицу, «поддерживателю», который ее осуществляет, и в первую очередь к его личностно-профессиональной позиции.

На наш взгляд, доминантным признаком, который отличает деятельность педагога, направленную на поддержку ребенка в условиях девиантогенного влияния факторов массовой культуры, является личностно ориентированная позиция педагога, исследованная В.П. Бедерхановой [7]. По ее мнению, личностно ориентированная позиция является разновидностью личностно-профессиональной позиции, в ее основаниях лежит принятие личностью гуманистических ценностей. Ее можно охарактеризовать как субъектную, сотворческую, толерантную, открытую, доверяющую. Особенности личностно ориентированной позиции педагога могут быть охарактеризованы: с точки зрения представлений педагога о ребенке и принятия его как ценности; представления педагога о самом себе, его «Я-концепции», собственного самопринятия; наличия и приоритета в его структуре гуманистических ценностей, в том числе «самоценности». Позиция может быть проявлена только через поведение, деятельность, актуализирована в конкретных моделях поведения или технологиях деятельности и отражает отношение человека как к самой ситуации, так и к положению, которое он в ней занимает. Многообразие приемов педагогической поддержки ребенка в условиях

массовой культуры зависит также во многом от профессионализма педагога и от искренней заинтересованности в судьбе ребенка.

Опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программ педагогической поддержки проводилась в образовательных организациях Краснодарского края педагогами, студентами и магистрами под научным руководством автора учебно-методического пособия. Формат учебно-методического пособия не позволяет представить все полученные результаты в полном объеме, поэтому ниже представлена только часть этих результатов, которые призваны лишь обозначить основные направления и подходы деятельности.

2.1. Методика выявления медиаконтента массовой культуры, имеющего девиантогенную направленность

Качественная единица контент-анализа – категории контент-анализа, составляющие схему исследования. Индикаторы контент-анализа: тематика, смысловое содержание подписей, изображений, музыкального сопровождения [19]. Количественная единица анализа: пост, страница, видео- или аудиопроизведение.

1-й этап

Анализ медиаконтента, имеющего девиантную направленность на первом этапе, заключается в выделении следующих параметров:

1) определение тематики медиаконтента (содержит подписи и знаки девиантного характера; изображение действий криминального характера; изображение атрибутов девиантных действий и др.);

2) определение смысловой нагрузки медиаконтента (содержит призыв к девиации);

3) определение смысловой нагрузки музыкального сопровождения (содержит призыв к девиации).

2-й этап

Полученные данные на втором этапе подвергаются психологическому анализу. Определяются отдельные темы и частота встречаемости вынесенных выше параметров:

1) изображения: ключевые детали изображений могут быть отнесены к категориям «открытые телесные повреждения» и «открытые телесные самоповреждения», «оружие», «сцена курения, употребление алкоголя или иных наркотических средств», «криминальные действия», «другое содержание» (одиночество, шопоголизм и др.);

2) смысловая нагрузка текста: наличие фраз, которые можно отнести к категориям «призыв к суициду», «призыв к насильственным действиям или описание насильственных действий», «популяризация употребления курения, алкоголя или наркотических средств», «другое содержание» (шопоголизм, нецензурные выражения и др.);

3) музыкальное сопровождение: ключевые слова музыкального сопровождения в категории «призыв к суициду»; «призыв к насильственным действиям», «одобрение аутодеструктивного действия», «передача позитивного образа употребления курения, алкоголя или наркотических средств», «другое содержание» (шопоголизм, нецензурные выражения и др.).

3-й этап

На третьем этапе осуществляется уточнение имеющихся подпунктов в типы для соотнесения различных форм девиаций среди медиаконтента:

1) призыв к суициду: изображение открытых телесных самоповреждений и шрамов, намекающих на самоповреждение, картинки с изображением крови, текстовые подписи, несущие в себе призыв к суициду, подписи, одобряющие аутодеструктивное поведение, подписи, одобряющие рискованное действие, музыкальное сопровождение, описывающее или призывающее к совершению самоубийства, музыкальное сопровождение, призывающее к рискованному действию, и музыкальное сопровождение, одобряющее аутодеструктивное поведение;

2) материалы с сексуальным подтекстом: к материалам с сексуальным подтекстом относятся фотографии, которые содержат обнаженные части тела и картинки, содержащие сексуальный подтекст;

3) призыв к аддиктивному поведению: изображения, которые демонстрируют сцены курения, употребления алкоголя или иных наркотических средств, подписи, популяризирующие употребление табака, алкогольной продукции и наркотических средств, и музыкальное сопровождение, которое передает позитивный образ курения, употребления алкоголя и наркотических средств;

4) призыв к делинквентному поведению: изображение сцен насилия, изображение оружия, изображение действий криминального характера, подписи, призывающие к насильственным действиям или описывающие насильственные действия, подписи, содержащие позитивное описание оружия, подписи, содержащие одобре-

ние экстремистских действий, музыкальное сопровождение, призывающее к насильственным действиям или описывающее насильственные действия, музыкальное сопровождение, описывающее использование оружия, и музыкальное сопровождение, описывающее экстремистские действия.

2.2. Методика выявления «модуса обладания» обучающихся [27]

В основу методики легла модель «человека-потребителя» Т.А. Хагурова [58], в которой раскрываются четыре основные антропологические характеристики «человека-потребителя»: 1) мышление и психика, 2) мировоззрение, ценности и мораль, 3) социальные связи и взаимоотношения с окружающими, а также 4) характер поведения и образ жизни.

Данные характеристики сопоставлены с каждой шкалой самоактуализационного теста САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана и Н.Ф. Калиной. В результате по низкому уровню, показанному респондентом в каждой из 11 шкал, можно говорить о присутствии у человека тех или иных характеристик «человека-потребителя» и, как следствие, выраженности «потребительского синдрома».

1. Мышление и психика.

Некритичное и несамостоятельное, с ориентацией на подсказку. Восприятие и осмысление окружающей действительности носит прагматизированный и утилитарный характер.

Шкалы с низким показателем: 6 – «Автономность», 8 – «Самопонимание», 9 – «Аутосимпатия».

Низкий балл по шкале 6 свидетельствует о плохо развитой автономии личности, зависимости от социума и, как следствие, низком уровне критичности мышления. У человека понижена рефлексия ценностно-смысловых ориентиров собственной жизни, он склонен некритически принимать и реализовывать ценности своего социального окружения. Низкий балл по шкале «Самопонимание» свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение большинства, у которых преобладают внешние критерии оценки. Д. Рисмен называл таких людей «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри». Низкие показатели по шкале 9 имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе.

2. Мировоззрение, ценности и мораль.

Мировоззрение в целом носит фрагментарный характер, отсутствуют стойкие убеждения неутилитарного характера. Ориентация на себя и эгоистические интересы. Моральные нормы и ограничения размыты, в морали выражен гедонистический элемент.

Шкалы с низким показателем: 2 – «Ценности», 4 – «Потребность в познании», 5 – «Креативность», 3 – «Природа человека».

Низкий балл по шкале ценностей свидетельствует, что человек не разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие как истина, добро, жизненность, уникальность, справедливость, порядок, самодостаточность. Это говорит о том, что испытуемый отдает предпочтение гедонистическим ценностям, стремится здесь и сейчас удовлетворить свои потребности, ориентирован на потребление. Баланс ценностно-потребностной регуляции сдвинут в сторону преобладания базовых потребностей. Низкая потребность в познании не характерна для самоактуализирующейся личности. У человека-потребителя отсутствует

бескорыстная жажда нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Процесс познания искажен желаниями и влечениями, человек склонен судить, оценивать и сравнивать. Низкий уровень креативности, или попросту творческого отношения к жизни, так же можно расценивать как один из показателей потребительского синдрома, равно как и негативный взгляд на природу человека. Идеал собственной жизни и мира вообще слабо разработан и фрагментарен.

3. Социальные связи и взаимоотношения с окружающими.

Обедненные, преимущественно обменные, при этом наблюдается тенденция к трансформации имеющихся «первичных связей» в связи обменного типа.

Шкалы с низким показателем: 10 – «Контактность» и 11 – «Гибкость в общении».

Низкий показатель по шкале «Контактность» указывает на низкую предрасположенность личности к взаимополезным и приятным контактам с другими, потребительское отношение к другому человеку. Низкая гибкость в общении свидетельствует о наличии социальных стереотипов, склонности прибегать к фальши и манипуляциям, ригидности мышления.

4. Характер поведения и образ жизни.

Часто безответственный, по принципу «после нас хоть потоп». Основу образа жизни составляет потребление, выступающее в роли базовой поведенческой установки к любым взаимодействиям с социальным и материальным окружением.

Шкалы с низким показателем: 1 – «Ориентация во времени» и 7 – «Спонтанность».

Высокий результат по шкале «Ориентация во времени» характерен для лиц, живущих «здесь и сейчас», наслаждающихся актуальным моментом, зацикленных на удовлетворении базовых потребностей, кроме того, высокий результат по этой шкале говорит о непринятии ответственности за результаты своих действий. Низкий же показатель спонтанности говорит о людях неестественных, серьезно привязанных к своему социальному окружению.

Если у респондента присутствуют те или иные «шкалы с низким показателем» данной методики, то можно говорить о присутствии у него характеристик «человека-потребителя» и, как следствие, степени выраженности «модуса обладания».

2.3. Методика классификации модусов обучающихся, формирующихся под влиянием факторов массовой культуры

Модусом называется формирующаяся в течение определенного времени совокупность характеристик психики, способ существования, вид самоориентации в мире, который влияет на мысли, чувства и поступки ребенка и складывается под влиянием массовой культуры. Эти характеристики определяют возможность и направленность поведения растущего человека.

Модусы могут быть классифицированы по поведенческому и мотивационному основаниям. Поведенческие признаки описывают способы деятельности ребенка. Мотивационные – отношение ребенка к реальности и к своей деятельности.

Поведенческие признаки модуса можно классифицировать по следующим аспектам: стратегия деятельности; характер восприятия информации; способ организации знаний.

Мотивационные признаки имеют следующие аспекты:

1) избирательность в отношении определенных сторон предметной действительности (знаки, звуки, цветовые решения, технические устройства);

2) повышенное внимание к определенным формам собственной активности;

3) повышенная выраженность определенной потребности;

4) выраженный интерес к определенным сферам деятельности;

5) предпочтение определенного типа информации.

Основаниями, позволяющими осуществить видовую классификацию модусов, являются: форма проявления модуса; степень проявления в различных видах деятельности; возрастные особенности.

По основанию «форма проявления модуса» можно выделить актуальный модус и латентный модус.

Актуальный модус – это психологическая характеристика ребенка с выраженными (в том числе и в неблагоприятных условиях) во многих сферах деятельности поведенческими и мотивационными признаками модуса. Латентный модус проявляется в завуалированной и атипичной форме, не заметен для окружающих в данный момент времени.

По основанию «степень проявления в различных видах деятельности» можно выделить общий и ограниченный модус. Общий модус проявляется в широком

спектре видов деятельности. Ограниченный модус – в определенных видах и областях деятельности.

Решающим показателем модуса по основанию «возрастные особенности» являются возрастные особенности развития ребенка и темп его психического развития.

2.4. Программа педагогической поддержки самоактуализации подростков с признаками «модуса обладания» (разр. Ю.И. Короленя)

Идеи педагогической поддержки соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.). Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а особая система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

В ней делается упор именно на личностный подход в организации педагогического процесса, ведь именно взаимодействие с каждым педагогом поможет организовать целенаправленное педагогическое воздействие на такие его компоненты, как рефлексия, диалоговые умения и ценностные ориентации.

Личностный подход определяет базовую ценностную ориентацию во взаимодействии с каждым обучающимся и коллективом в целом. При данной ориентации деятельность обучающихся не ограничивается категорией «учебная деятельность», а рассматривается в более широком контексте личностного становления и развития обучающихся, его самопознания.

При таком подходе в качестве объекта модели выступает не сам обучающийся, а его рефлексия, направленная на решение ситуаций экзистенциального характера, а ведь именно рефлексия благоприятствует личностному росту, усложнению картины мира и развитию самоактуализации. Такая формулировка позволяет рассматривать в качестве основного вида взаимодействия субъект-субъектные отношения. Соответственно, определяющим является принцип активности и самостоятельности, который определяет характер организации педагогической поддержки и его позицию по отношению к участию в данном процессе. Данная позиция предполагает планирование и организацию педагогической поддержки, в которых главное место отводится активной, в максимальной степени самостоятельной рефлексивной деятельности подростков. Для того чтобы направлять самостоятельную работу, требуется методическое сопровождение и контроль со стороны организатора педагогической поддержки.

Основные компоненты программы педагогической поддержки самоактуализации подростков с «потребительским синдромом»:

1. Цель программы:

Повышение самоактуализации подростков с выраженным «синдромом потребления». В качестве главного инструмента используется методика рефлексивного разрешения ситуаций экзистенциального характера, потому что рефлексия, даже без внешнего вмешательства, вызываемая в лабораторных условиях, имеет высокую эффективность, позволяет наращивать личностно-смысловой материал, развивая личность и корректируя ее развитие.

Экзистенциальная рефлексия (ЭР) посредством внутреннего конфликта, затрагивающего установки, связанные со смыслом жизни, религией, бытием, вызывает психологический дискомфорт у личности и, помимо негативной функции, несет функцию созидательную.

ЭР способна вызывать у человека пограничные состояния, которые являются одной из характеристик самоактуализированного человека по А. Маслоу. Можно с уверенностью сказать, что, создавая особые проблемно-конфликтные ситуации, можно в целом повысить самоактуализацию подростков. Повышение самоактуализации поможет снизить выраженность «синдрома потребительства» у подростков. Проследить эти изменения возможно при помощи методики выявления «потребительского синдрома».

2. Задачи программы:

1) осуществление диагностики уровня самоактуализации подростков;

2) определение наличия/отсутствия у подростков «потребительского синдрома»;

3) повышение уровня самоактуализации подростков при помощи реализации содержательной части Программы;

4) создание индивидуальных рекомендаций каждому подростку на основе полученных результатов.

3. Кадровое обеспечение программы: педагоги-организаторы, школьный психолог, учащиеся 10-11-х классов.

4. Методический ресурс: опросник самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана и Н.Ф. Калиной; методика выявления «Потребительского синдрома» с помощью диагностики самоактуализации; содержательная часть занятий.

5. Материально-технический ресурс: кабинет школьного психолога, персональный компьютер, канцелярские товары.

6. Место реализации программы: образовательная организация

7. Срок реализации: 1 год.

8. Основные направления работы.

Диагностическое:

а) осуществление предварительной диагностики уровня самоактуализации подростков с помощью опросника САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана и Н.Ф. Калиной;

б) определение наличия/отсутствия у подростков «потребительского синдрома» с помощью методики выявления «потребительского синдрома».

Экспериментальное:

проведение индивидуально с каждым подростком содержательной части Программы, состоящей из трех направлений: личностно-рефлексивное направление; рефлексия ПКС; экзистенциальная рефлексия.

Констатирующее:

а) осуществить повторный замер уровня самоактуализации у респондентов;

б) определить уровень «потребительского синдрома» после проведения методики разрешения ситуаций экзистенциального характера.

Индивидуальное:

запись индивидуальных рекомендаций каждому подростку.

Основной результат работы – повышение самоактуализации подростков, снижение «синдрома потребительства».

Содержательная часть занятий Программы психолого-педагогической поддержки самоактуализации подростков с «потребительским синдромом» (сокращенный вариант)

Направление 1. Личностно-рефлексивное

Цель: актуализация личностной рефлексии при обращении к значимым смыслам, проработка неосознанных установок своей деятельности, осознание цельности личности.

Количество часов: 2.

Предполагается индивидуальная работа с подростками, в виде цепочки треннинговых упражнений.

Содержание занятия:

1. Самопрезентация. 2. «Хочу – не хочу, но делаю...». 3. «Разговор со сменой позиций». 4. Рассказ «Мое будущее».

Направление 2. Рефлексия проблемно-конфликтных ситуаций

Цель: формирование рефлексивной культуры и компетентности личности в решении проблемно-конфликтных ситуаций.

Количество часов: 2.

Содержание занятия:

1. Упражнение «Мой герой».2. «Учимся читать ситуацию». 3. «У камня»

Направление 3. Экзистенциальная рефлексия

Цель: актуализация личностного роста, усложнение субъективной картины мира, работа с высшими ценностями, потребностями.

Количество часов: 1.

Методологической основой построения методики рефлексивного разрешения ситуаций экзистенциального характера являются положения, разработанные в рамках рефлексивной психологии (И.Н. Семёнов). Эти принципиальные положения отражают конструктивный подход к исследованию рефлексивного механизма в процессе решения творческих задач и в целом – исследования творчества, в том числе творчества, связанного с развитием личности.

Основные положения подхода:

1) Творческое мышление разворачивается в проблемно-конфликтных ситуациях, связанных с противоречиями не только объективно-содержательного характера, но и субъективно-смыслового характера.

2) Рефлексия как смыслообразующий фактор системы мышления обеспечивает не только его смысловую организацию и саморегуляцию, но и развитие личности в процессе разрешения проблемно-конфликтных ситуаций.

3) Результатом рефлексии является не только самомобилизация, но и самоорганизация в виде специфически личностных содержаний, а именно «новых» образов целостной картины концепции «Я» [1].

Положения, изложенные выше, и методика дискурсивного разрешения проблемно-конфликтных ситуаций В.Г. Аникиной послужили основой для разработки методики рефлексивного разрешения ситуаций экзистенциального характера.

В.Г. Аникина использует особый тип заданий – экзистенциальные ситуации, которые содержат в себе потенциально возможный личностный конфликт. Экзистенциальные проблемно-конфликтные ситуации могут являться причиной возвращения к самости, своему подлинному существованию. Посредством рефлексии ситуаций экзистенциального характера, содержащих в себе проблему или конфликт, можно актуализировать у человека личностный рост, способствовать усложнению его субъективной картины мира, воззвать к высшим ценностям, потребностям и, как следствие повысить уровень его самоактуализации.

В процессе модификации и дополнения экзистенциальных ситуаций В.Г. Аникиной была разработана методика рефлексивного разрешения ситуаций экзистенциального характера, которая используется как инструмент повышения самоактуализации старшеклассников.

Процедура проведения методики состоит в следующем:

1) Проведение предварительной беседы с подростком. Цель беседы заключается в том, чтобы настроить участника исследования на необычную форму работы и ознакомить с описанием роли экспериментатора в ней. После получения согласия от испытуемого осуществляется переход к следующему этапу – знакомству с инструкцией;

2) Текст инструкции читается испытуемым вслух. Содержание инструкции: «Экспериментатор будет последовательно, одну за другой предъявлять вам условия ситуаций, которые вам надо разрешать вслух. Если вы считаете, что уже до конца разрешили ситуацию, то обозначьте это словом «всё». Время выполнения задания не ограничено. Перед непосредственным началом и после окончания разрешения ситуации вам необходимо описать свое состояние»;

3) После этой инструкции предъявляется стимульный материал – тексты экспериментальных ситуаций экзистенциального характера, которые учителю предстоит разрешить. Экспериментатор при этом должен фиксировать решение ситуаций, стараясь не мешать испытуемому и отвечать на его вопросы только по поводу уточнения задания.

Последовательность проведения методики: фиксация состояния испытуемого (с его слов); ситуация 1; фиксация состояния; ситуация 2; фиксация состояния; ситуация 3; фиксация состояния; ситуация 4; фиксация

состояния; беседа консультативного характера (если это необходимо по результатам исследования).

2.5. Программа педагогического предупреждения рисков социализации студентов младших курсов, вызванных влиянием массовой потребительской культуры (разр. Н.С. Якубка)

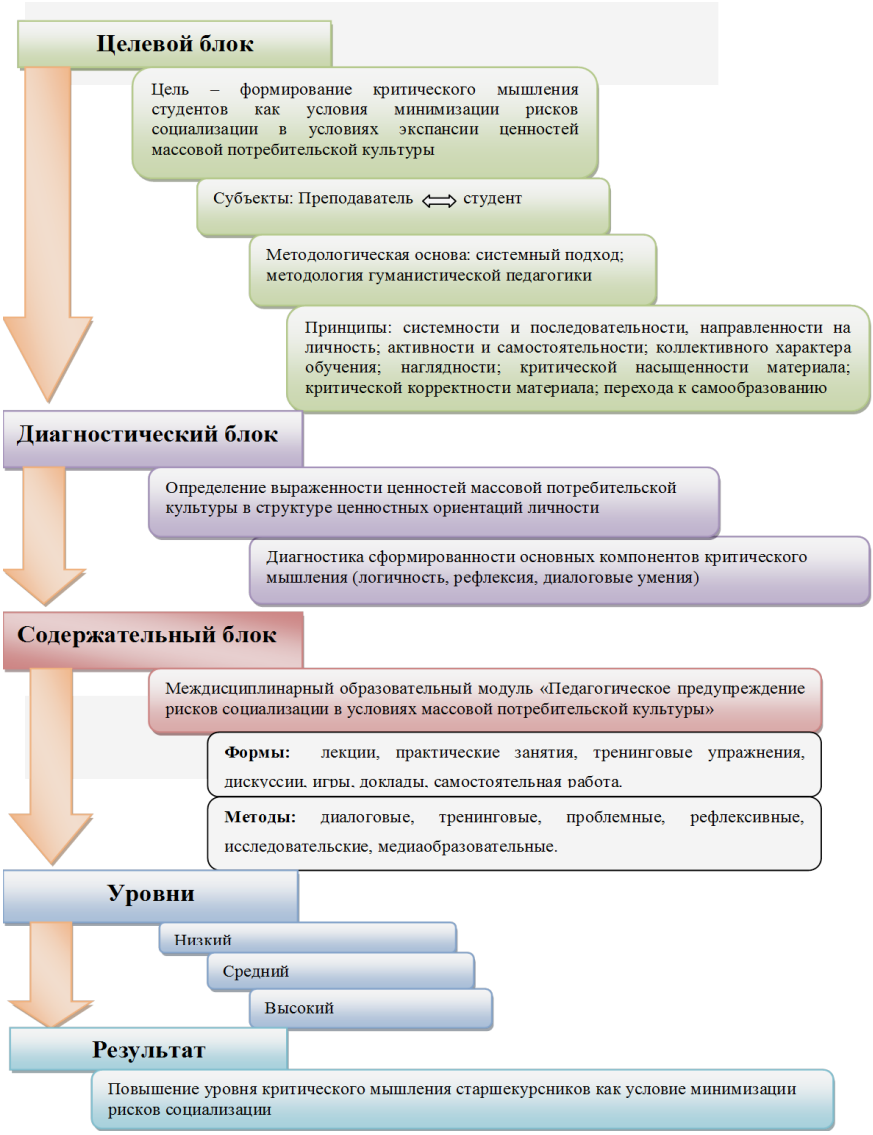
Цель программы – формирование критического мышления студентов младших курсов педагогического факультета вуза как условия минимизации рисков социализации.

Субъекты деятельности: преподаватель как организатор процесса формирования критического мышления студента, создания педагогических условий для реализации его защитной функции и сам студент как активный субъект своего профессионального и личностного становления.

Диагностический блок программы включает выявление присутствия ценностей массовой культуры в структуре ценностных ориентаций студентов. Также диагностируется уровень сформированности основных компонентов критического мышления, таких как логичность, рефлексия, диалоговые умения.

Содержательный блок программы заключается непосредственно в организации педагогической деятельности, направленной на формирование критического мышления студентов.

Формирование критического мышления зависит от наличия у субъекта психологических, педагогических и девиантологических знаний и знаний структуры, видов и ценностей массовой культуры.



Структурно-функциональная модель формирования критического мышления как условие минимизации рисков социализации студентов

Для реализации содержательного блока разработан междисциплинарный модуль «Педагогическое предупреждение рисков социализации в условиях массовой потребительской культуры». Модуль рассчитан на 36 часов (18 аудит. ч. и 18 ч. самостоят. работы студента).

Программа междисциплинарного образовательного модуля «Педагогическое предупреждение рисков социализации в условиях массовой потребительской культуры»

Таблица 1. Соотношение задач модуля с преподаваемыми дисциплинами

Название курса	**Задачи модуля**
Социология	1. Определить влияние массовой потребительской культуры на современное общество 2. Выявить проблемы и перспективы социализации личности в условиях массовой потребительской культуры
История образования и педагогической мысли	Проследить генезис проблемы массовой потребительской культуры в педагогической науке
Основные концепции социальной педагогики	1. Познакомить студентов с девиантологическим подходом к проблеме массовой потребительской культуры 2. Определить педагогические аспекты потребительского поведения современной молодежи

	3. Активизировать потребность студентов в поиске механизмов превенции девиаций в условиях массовой потребительской культуры
Практикум по решению профессиональных задач	1. Подготовить студентов к решению педагогических задач по противодействию ценностей массовой потребительской культуры 2. Выявить способы и методы формирования критического мышления как условия минимизации рисков социализации
Гендерная социализация	Познакомить студентов с гендерными моделями потребления в современном обществе
Диагностика девиантного поведения	Развить у студентов способность ориентироваться в содержании наиболее значимых технологий диагностики социальных отклонений
Социально-педагогические технологии	Ознакомить студентов с наиболее значимыми технологиями социально-педагогической деятельности по предупреждению рисков социализации студентов в условиях экспансии ценностей массовой потребительской культуры

Для решения задач в содержание дисциплин должны включаться методы и формы, активизирующие уровень критического мышления как условия минимизации рисков социализации.

В реализации междисциплинарного модуля «Педагогическое предупреждение рисков социализации в условиях массовой потребительской культуры» данные качества развиваются за счет содержания данных дисциплин, требующего их проявления, а также благодаря формам (лекция, практические занятия, тренинговые упражнения, дискуссии, игры, доклады, самостоятельная работа, консультация, зачет, проведение НИР) и методам (диалоговые, игровые, тренинговые, проблемные, рефлексивные, медиаобразовательные, исследовательские, технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», стимулирования и др.), используемым в процессе обучения.

Междисциплинарный модуль рассчитан на 18 аудиторных часов и 18 часов самостоятельной работы студента.

Содержание междисциплинарного образовательного модуля:

Тема 1. «Массовая потребительская культура современного общества».

Многообразие значений понятия «культура». Материальная и духовная культура. Подходы к понятию «массовая культура как культура потребительского общества». Теории и концепции массовой культуры. Ценности массовой потребительской культуры. Культура потребления.

Тема 2. Основные направления и формы массовой культуры.

Концепция общества зрелищ и потребления Ги Дебора. «Общество массового потребления». Критика современной культуры в работах Ж. Бодрийяра. Трансформации массовой культуры в 1970–2000-х годах в условиях информационного общества. Функции массовой культуры. Потребительская культура, потребление и культура.

Тема 3. Генезис проблемы массовой потребительской культуры в педагогической науке.

Образование: от гуманизма к потребительской культуре. Перспективы и проблемы социализации личности в эпоху массовой потребительской культуры. Массовая культура в понимании ученых-педагогов.

Тема 4. Пропаганда ценностей массовой потребительской культуры.

СМИ и массмедиа как источник распространения массовой потребительской культуры. Влияние ценностей массовой потребительской культуры на девиантное поведение. Пропаганда ценностей потребления, гедонизма и удовольствия в СМИ. Манипулятивные приемы, используемые в пропаганде девиантного образа жизни.

Тема 5. Методы и формы противодействия ценностям массовой потребительской культуры.

Культура потребления. Виды и формы культурно-досуговой деятельности детей и подростков. Критическое мышление как условие минимизации рисков социализации.

Тема 6. Гендерные модели потребления в современном мире.

Социально-половая (гендерная) сегментация рынка. Модель «сильного пола». Модель «прекрасного пола».

Феминизм и изменение гендерных границ потребления. Социально-половая потребительская социализация.

Тема 7. Технологии диагностики рисков социализации.

Понятие о рисках социализации как потенциальной угрозе социальных девиаций. Педагогическая и психологическая диагностика склонности к девиантному поведению.

Тема 8. Риски социализации как социально-педагогическая проблема.

Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема. Подходы к профилактике девиаций. Распространенность девиаций в молодежной среде. Современные технологии профилактики и коррекции девиаций.

Тема 9. Ценности массовой потребительской культуры: проблемы и механизмы влияния на социализацию.

Массовая культура как агент социализации. Механизмы социализации в современном мире. Потребление, гедонизм, удовольствие. Проблемы и перспективы современной системы образования в контексте массовой потребительской культуры.

Для развития у студентов рефлексии используются приемы «Знаю – хочу узнать – узнал», «Двойной дневник» и написание эссе по актуальным проблемам влияния массовой культуры на социализацию личности. Для развития логики и интерпретационных способностей студентов применяется прием «Чтение с остановками».

Особое значение в формировании критического мышления приобретает анализ медиатекстов: контент-анализ; сюжетный/повествовательный анализ; анализ стереотипов; анализ персонажей; автобиографический (личностный) анализ и пр.

Следующим важным методом формирования критического мышления студентов является использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала. Суть его состоит в том, что, с одной стороны, требуется применять материал, соответствующий критериям критической насыщенности, способствующий рассмотрению ценностей массовой культуры с различных позиций, включающий смыслопоисковые моменты, отражающий историко-научные знания. С другой стороны, учебный материал должен соответствовать критериям критической корректности, требующим отсутствия в информации таких фрагментов, в которых имеются логические несообразности, противоречия как формально утверждающего, так и критического плана.

2.6. Программа формирования навыков конструктивного выражения агрессии, вызванной просмотром музыкальных видеоклипов – артефактов массовой культуры (разр. М.П. Беляева)

Целевой раздел.

Пояснительная записка программы.

Цель: сформировать у участников программы навыки конструктивного выражения агрессии и девиантологического анализа музыкальных видеоклипов и музыкальных композиций.

Задачи:

- выявить уровень деструктивной агрессии, тревожности и внушаемости у участников программы;

- сформировать у участников навык девиантологического анализа медиапродукции на примере музыкальных видеоклипов и снизить уровень внушаемости;

- сформировать у участников навык конструктивного выражения агрессии через упражнения и снижение уровня деструктивной агрессии;

- сформировать у участников навык конструктивного выражения агрессии через музыкальное самовыражение;

- снизить уровень деструктивной агрессии, тревожности и внушаемости у участников программы.

Программа основывается на системном подходе в построении педагогического процесса (Н.В. Кузьмина), деятельностном подходе в обучении (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), принципах профилактики агрессивного поведения Т.П. Смирновой, принципе деятельностного освоения искусства Л.В. Школяр.

Планируемые результаты: обучающиеся, обладающие навыками конструктивного выражения агрессии через упражнения и музыкальную деятельность, навыком девиантологического анализа музыкальных видеоклипов и текстов и позитивной динамикой по показателям внушаемости, тревожности и деструктивной агрессии.

Система оценки планируемых результатов: методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва; методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка; опросник «Конформность, внушаемость, скептицизм» О. Микса; методика девиантологического анализа С.В. Книжниковой.

Организационный раздел.

Кадровое обеспечение: социальный педагог, классные руководители представленных классов, учитель музыки, администрация школы.

Информационно-методические и материально-технические условия: помещение для занятий, учебная литература, канцелярские принадлежности, методиче-

ский материал для диагностики и профилактической работы, ноутбук и проектор, музыкальные инструменты (при необходимости в ходе программы).

Средства педагогической коммуникации: беседа, организованная дискуссия, демонстрация наглядного материала по теме, тестирование, анкетирование, метод авторской игры, работа с методическим материалом.

Содержательный раздел.

Диагностический этап включает в себя знакомство с администрацией образовательной организации, обсуждение содержания программы, а также проведение диагностики у контрольной, экспериментальной групп по следующим методикам: «Конформность, внушаемость, скептицизм» О. Микса, «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалёва, «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, «Девиантологический анализ медиапродукции» С.В. Книжниковой.

Основной этап включает в себя три модуля: формирование навыка девиантологического анализа музыкальных видеоклипов и композиций, формирование навыков конструктивного выражения агрессии через упражнения и формирование навыка конструктивного выражения агрессии через музыкальное самовыражение.

Первый модуль включает в себя три мероприятия, направленных на изучение методики девиантологического анализа медиапродукции, снижение внушаемости обучающихся и формирование навыка анализа музыкальных видеоклипов и композиций.

Занятие 1.

Цель: расширение теоретических знаний участников о музыке и музыкальных видеоклипах и их влиянии.

Содержание: вводное слово о целях занятия; просмотр презентации «Научный взгляд на музыку и музыкальные видеоклипы», составленной по материалам работ А.И. Громакова, Ф. Райса и др.; командная работа «Хорошие и плохие стороны музыкальной индустрии» (инструкция: учащиеся разбиваются на две команды, которым предлагается создать рисунки, на которых будут отражены положительные и отрицательные стороны музыкальной индустрии); рефлексия.

Инструментарий: 2 ватмана, цветные карандаши – 2 упаковки, цветные маркеры – 2 упаковки, проектор, ноутбук.

Занятие 2.

Цель: формирование навыка девиантологического анализа музыки и музыкальных видеоклипов у участников.

Содержание: вводное слово о целях занятия; знакомство подростков с методикой девиантологического анализа С.В. Книжниковой в работе с методическим материалом; игра «Найди подвох»; раздача материала для анализа предпочитаемой продукции участниками дома; рефлексия.

Инструментарий: распечатанный текст методики, бумага.

Занятие 3.

Цель: формирование навыка девиантологического анализа музыки и музыкальных видеоклипов у участников.

Содержание: вводное слово о целях занятия; групповое обсуждение девиантологического анализа предпочитаемой продукции, проведенного дома; просмотр презентации «Основные манипулятивные приемы, используемые СМИ», подготовленной по материалам Е.Л. До-

ценко, Ю.А. Ермакова; подведение итогов первого модуля; рефлексия.

Инструментарий: ноутбук, проектор.

Второй модуль включает в себя три мероприятия, направленных на освоение конструктивных способов выражения агрессии через упражнения и снижение уровня деструктивной агрессии.

Занятие 1.

Цель: развитие навыка управления негативными чувствами.

Содержание: вводное слово о целях занятия; проведение вводного упражнения «Презентация» и проведение основных упражнений «Замороженный», «Мир глазами агрессивного человека», «Небеса и ад» (авторы Е.А. Леванова, Г.И. Макартычева, Е.В. Сидоренко); рефлексия.

Занятие 2.

Цель: развитие навыка конструктивного выражения гнева.

Содержание: вводное слово о целях занятия; проведение вводного упражнения «Бумажные мячики» и проведение основных упражнений «Что делать с агрессией и гневом», «Разожми кулак» (авторы Г.И. Макартычева, Е.В. Сидоренко); рефлексия.

Инструментарий: бумага, мел.

Занятие 3.

Цель: развитие навыка снижения эмоционального напряжения.

Содержание: вводное слово о целях занятия; проведение упражнений «Метафорическая вербализация», «Довольный – сердитый» (автор Г.И. Макартычева); «Инструкция» (содержание: задача участников – написать

инструкцию действий и пожелания для двух соседей в кругу для случая, если они попадут в ситуацию, которая будет провоцировать их проявлять агрессию); рефлексия.

Инструментарий: бумага, шариковые ручки, упаковка цветных карандашей.

Третий модуль включает в себя два мероприятия, направленных на формирование навыка конструктивного выражения агрессии через музыкальное самовыражение, снижение уровня деструктивной агрессии и тревожности.

Занятие 1.

Цель: привлечение участников к выражению агрессии через музыкальную деятельность.

Содержание: вводное слово о целях занятия; проведение организованной дискуссии на тему «Музыка как способ борьбы с накопленным гневом: за или против?»; обсуждение с участниками формы и техники музыкальных соревнований как способа снятия напряжения; индивидуальная работа «Волнующие темы» (инструкция: каждый участник составляет список общественных или личных проблем, затрагивающих, по мнению участника, большинство людей и вызывающих у него гнев, тревогу, напряжение); индивидуальная работа «Выплесни» (инструкция: участники пробуют написать короткое четверостишие на наиболее волнующую тему из ранее составленного списка и презентуют его группе); домашнее задание «Выплесни 2.0» (инструкция: подросткам необходимо подготовить музыкальное выступление, выражающее их мысли и эмоции на одну из волнующих их проблем индивидуально, в паре или группе, в форме песни,

музыкальной композиции, речитатива и прочего); рефлексия.

Инструментарий: бумага, ручки.

Занятие 2.

Цель: выработка навыка конструктивного выражения агрессии через музыкальное самовыражение.

Содержание: вводное слово о целях занятия; презентация домашнего задания; рефлексия.

Инструментарий: музыкальный проигрыватель, музыкальные инструменты при необходимости в ходе подготовки участников.

Занятие 3.

Цель: закрепление навыков конструктивного выражения агрессии через упражнения и музыкальное самовыражение.

Содержание: вводное слово о целях занятия; составление участниками программы плана мероприятия по обучению ранее опробованным конструктивным способам выражения агрессии обучающихся другого класса, рефлексия.

Инструментарий: ручки, бумага.

Занятие 4.

Цель: закрепление навыков конструктивного выражения агрессии через упражнения и музыкальное самовыражение.

Содержание: напутственное слово перед проведением мероприятия; проведение мероприятия по обучению подростков конструктивным способам выражения агрессии через упражнения и музыкальное самовыражение; подведение итогов мероприятия и подведение итогов программы.

Инструментарий: ручки, упаковка цветных карандашей, бумага, музыкальный проигрыватель.

Заключительный этап включает в себя повторную диагностику выбранными методиками, анализ результатов программы и обсуждение их с представителями образовательной организации.

Эффективность программы проверяется критерием динамики и критерием математической обработки данных (U-критерий Манна–Уитни).

2.7. Программа комплексной диагностики подросткового моббинга, вызванного девиантогенным влиянием факторов массовой культуры (разр. Ю.В. Серцова)

Изучение тех или иных аспектов подросткового моббинга, вызванных девиантогенным влиянием факторов массовой культуры, должно выстраиваться в рамках комплексного и системного подходов, поэтому в основе программы комплексной диагностики подросткового моббинга лежат принципы системности и комплексности. Это отражает многоаспектность изучения системы диагностики подросткового моббинга, все элементы которой выполняют определенные функции и взаимосвязаны между собой, в частности: от показателей группы (психологический климат, коммуникативная толерантность и агрессивность группы) зависит то, на каком уровне будет выражен в группе моббинг-процесс; от того, какие индивидуально-личностные черты подростков проявляются и в какой мере, будут зависеть характеристики моббинга как процесса (уровень моббинга, формы,

частота, моббинг-действия); от того, в какой степени будет выражен в группе подростковый моббинг-процесс, будут зависеть показатели группы и индивидуально-личностные особенности подростков.

Такое соотношение разных сторон проявления подростковой травли отражает комплексность влияния различных факторов: социальный (групповой), организационный (моббинг как процесс), индивидуально-личностный (группа риска: объекты, субъекты, наблюдатели; их особенности). Каждый из них воздействует на ситуацию моббинга в совокупности с другими в разной степени, что должно учитываться при проведении диагностических мероприятий.

Помимо основообразующих принципов следует опираться также на принцип объективности, который выражается во всестороннем учете порождающих изучаемое явление факторов, условий, в которых они развиваются, исключая субъективизм, односторонность и предвзятость в оценке выявляемых фактов. Также необходимо учитывать принцип сущностного анализа, посредством которого соотносятся общие, особенные и единичные явления, раскрывается структура каждого из них, законы их функционирования с последующим прогнозированием развития тех или иных процессов.

Целью программы комплексной диагностики подросткового моббинга является выявление моббинг-процесса в группе, определение степени его выраженности.

В процессе диагностики подросткового моббинг-процесса необходимо соблюдение определенной последовательности действий. На основе этого выстраивается

структура диагностической работы с моббингом, реализуемая в комплексной структурно-функциональной модели.

К функциональным этапам диагностики моббинга относится: изучение группы; установление фактов реализации моббинг-действий; выявление группы риска посредствам изучения личностных особенностей подростков; изучение специфики реализуемого моббинга; работа с диагностической картой (анализ результатов, составление заключения).

Для каждого этапа диагностики подробно описана процедура его проведения с описанием методического материала и планом действий специалиста. Также определены задачи, решаемые в рамках каждого этапа, и конкретизированы функции диагноста, реализуемые на каждой ступени диагностической работы.

Диагностируемыми компонентами в рамках программы комплексной диагностики подросткового моббинга являются: показатели группы (психологический климат группы, коммуникативная толерантность и агрессивность группы); индивидуально-личностные показатели подростков (агрессивность, коммуникативная толерантность, конформизм, самооценка); измерение показателей подросткового моббинга, отражающих специфику процесса (моббинг-действия, оценка происходящего участниками группы, формы реализации моббинга, частота проявлений).

Функциональные этапы комплексной диагностики отражены в таблице 2.

Таблица 2. Функциональные этапы комплексной диагностики подросткового моббинг-процесса

Цель этапа	**Содержание**
1. Диагностика группы	
Изучение показателей группы: определение психологического климата в группе	Использование методики «Изучение психологического климата в учебной группе» (Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов). Диагностика класса с применением теста коммуникативной толерантности В.В. Бойко, опросника агрессивности Басса – Дарки в адаптации Л.Г. Почебут
2. Диагностика моббинг-действий	
Установление фактов реализации моббинг-действий	Перечень диагностируемых моббинг-действий по Х. Лейманну
3. Выявление группы риска	
Диагностика личностных особенностей подростков, определение группы риска (установление объектов и субъектов моббинга)	Проведение опросника «Ситуация буллинга в школе» Kim Su-Jeong в адаптации В.Р. Петросянц, диагностика личности с помощью применения многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, теста коммуникативной толерантности В.В. Бойко, опросника агрессивности Басса – Дарки в адаптации Л.Г. Почебут

4. Диагностика специфики реализуемого моббинга	
Конкретизация форм моббинга, их частоты и круга участвующих в моббинг-процессе лиц, оценка происходящего членами группы, определение уровня выраженности моббинга	Данный этап диагностики моббинга осуществляется при наличии фактов реализации моббинг-действий. Анализ полученной информации о специфике реализуемого моббинга осуществляется на основании данных проведенной диагностики (перечень моббинг-действий, опрос «Ситуация буллинга в школе»)
5. Составление диагностического заключения	
Анализ полученных данных, составление диагностического заключения	Составление общей диагностической карты класса. Составление диагностической карты по каждому из выявленных случаев моббинга.

При необходимости с диагностическим заключением могут ознакомиться: классный руководитель, учителя, иные специалисты и родители. Интерпретация данных, полученных в ходе проведения диагностики, осуществляется в несколько этапов. В результате осуществления каждого из них создается продукт диагностической деятельности, на котором будет основываться дальнейшая профилактическая и коррекционная работа с подростковым моббингом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 с.
2. Анисимова О.М. Самоактуализация в связи с особенностями личностной рефлексии // Горизонты зрелости. V всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. 2015.
3. Аргайл М. Психология счастья. – СПб., 2003.
4. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс – Политика, 1992. – 608 с.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров // Психологи Отечества. Избранные психологические труды в 70-ти томах. – М., Институт практической психологии. – Воронеж, НПО: МОДЭК., 1996. – 768с.
6. Баженова Н.И. Самоактуализация как психолого-педагогическое понятие: историко-логический обзор // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4.
7. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.П. Бедерханова – Краснодар, 2002. – 413 с.
8. Гилинский Я.И. Феноменология и профилактика девиантного поведения: Мат-лы 8-й Всерос. с междун. участием науч.-практ. конф., 5 декабря

2014. – Краснодар: Краснодар. ун-т МВД России, 2014. – 320с. С. 57-60.
9. П.С. Гуревич. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. – М.: Прогресс - Политика, 1992. – 608 с.
10. Бердяев Н. Судьба России. – М.: Эксмо-пресс., 2001. – С. 701.
11. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. – М.: Постум, 2017. – 240 с.
12. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. – М.: Добросвет, 2000.
13. Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. – Екатеринбург, 2000.
14. Гидденс Э. Трансформации интимности. – СПб.: Питер, 2004.
15. Горлякова Т.В. Самоактуализация как реализация человеком своего потенциала // Сб. ст. междун. науч.-практ. конф. «Современная наука: проблемы и перспективы развития». 2017.
16. Делёз Ж. Платон и симулякр // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск: Водолей, 1998. – 320 с. С. 226.
17. Инглхарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе // [электронный ресурс] Новая постиндустриальная волна на Западе / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1245.html.
18. История теоретической социологии. В 4-х т. Т.4 / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М.: Канон+; Реабилитация, 2002. – С. 323-332.

19. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста / Лингвистика речи. Медиастилистика: Кол. моногр., посвящ. 80-летию проф. Г.Я. Солганика. – М., 2012. – С. 320-334.
20. Кастельс М. Могущество самобытности // [электронный ресурс] Новая постиндустриальная волна на Западе / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1292.html.
21. Каяшева О.И. Развитие личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2006.
22. Костерина И.В. Самоактуализация личности с точки зрения философской наук // Политика, экономика и инновации. – 2015. – № 2.
23. Костерина И.В., Власова Т.А. Педагогическая поддержка самоактуализации личности в истории педагогической мысли // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 7.
24. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2001. – 288 с.
25. Крылова Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. – М., 2008. – № 1. – С. 67-77.
26. Кулишов В.В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Краснодар, 2000.

27. Кулишов В.В., Короленя Ю.И. Особенности самоактуализации молодых педагогов с «потребительским синдромом» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 101-108 / URL: http://e-koncept.ru/2016/56421.htm.
28. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Олма-Пресс, 2003 – 416с. С. 318.
29. Ляпина О.В. Проектная деятельность как средство самоактуализации старших подростков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2009.
30. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Ваклер, 1997.
31. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2008.
32. Мережковский Д. Собрание сочинений. Грядущий хам / Сост. и коммент. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 2004.
33. Мерников А. Всемирная история войн. – Минск: Харвест, 2005.
34. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. – 1997. – № 12. – С. 21-30.
35. Михайловский Н.К. Герои и толпа. Избранные труды по социологии в 2-х тт. – СПб.: Алетейя, 1998.
36. Ницше Ф. Сочинения. В 2-х тт., т. 1-2. – М., Мысль, 1990. – 829 с.
37. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

38. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
39. Орнатская Л.А. Массовая культура и «дух эпохи» / Российская массовая культура конца XX века: Материалы круглого стола. 4 декабря 2001 г. Санкт-Петербург. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.
40. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. / Х.Ортега-и-Гассет. – М.: АСТ, 2001.
41. Польская А.Ю. Соотношение инициативности и самоактуализации личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2005.
42. Расторгуева Е.Н. Самоактуализация как субъектный феномен // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 3.
43. Ритцер Дж. Современные социологические теории. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002.
44. Самаль Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, 2008.
45. Сергеева И.Л. Трансформация массовой культуры в цифровой среде // Культура и цивилизация. – 2016. – Т. 6. – № 6А. – С. 55-65.
46. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – С. 230-279.
47. Тард Г. Социальная логика / Пер. М. Цейтлин. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.

48. Тоффлер Э. Третья волна / Пер. с англ. Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2002.
49. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. – М.: АСТ, 2001. – 558 с.
50. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 467 с.
51. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990.
52. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Пер. с англ. Д.Н. Дудинского. – Минск: Попурри, 1998.
53. Хагуров Т.А. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – 328 с.
54. Хагуров Т.А. Дисфункции процессов социализации и социального контроля в условиях экспансии массовой потребительской культуры (проблемы девиантологического анализа): Автореф. дис. ... д-ра. соц. наук. – М., 2007.
55. Хагуров Т.А. Методология девиантологических исследований в современном обществе: «человек-потребитель» в фокусе девиантологического анализа / Т.А. Хагуров // Общество и право. – М., 2005. – No1. – С. 19-25.
56. Фаритов В.Т. Симулякр и трансгрессия в философском дискурсе: специфика концептов современной онтологии // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2015. – № 47. – С. 48-52. С. 49.

57. Флиер А.Я. Массовая культура и ее социальные функции // ОНС: Общественные науки и современность. – М., 1998. – № 6. – С. 138.
58. Фрейд З. Недовольство в культуре / Философские науки. – 1989. – № 1. – С. 24-28.
59. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Харвест, 2005.
60. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу // Общество и книга: от Гуттенберга до Интернета. – М., 2000. – С. 91-92.
61. Этциони А. Новое золотое правило. Сообщество и нравственность в демократическом обществе // [электронный ресурс] Новая постиндустриальная волна на Западе / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev /page_1309.html).
62. Юдина С.Д. Самоактуализация в подростковом возрасте // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4.
63. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991.
64. Ященко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – Челябинск, 2006.
65. Science and sozial structure / a festschrift for Robert K. Merton. Gieryn. Th.F.ed. – N.Y. academy of Science, 1980. – 173 p.

В.В. Кулишов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕВИАНТОГЕННОГО ВЛИЯНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Учебно-методические пособие

Подписано в печать 01.12.2019 Бумага типографская №1
Печать RISO Тираж 100 экз.

Тираж изготовлен на полиграфической базе
Кубанской многопрофильной Академии подготовки,
переподготовки и повышения квалификации специалистов
г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32/301