

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Костромской государственный университет»

На правах рукописи

Дубенский Павел Игоревич

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО
ОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ К ОБРАЩЕНИЮ С
ОРУЖИЕМ**

Научная специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Ж. А. Захарова

Кострома, 2025

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием.....	19
1.1. Историко-педагогический анализ проблемы «дети и оружие»	19
1.2. Формирование ответственного отношения у подростков к обращению с оружием: педагогический аспект.....	45
1.3. Современные зарубежные и отечественные практики формирования ответственного отношения у подростков к оружию.....	69
Выводы по первой главе	99
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию ответственного отношения у подростков к обращению с оружием	104
2.1. Содержание, пути и средства формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием.....	104
2.2. Характеристика педагогических условий формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием.....	139
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	177
Выводы по второй главе	205
Заключение.....	209
Библиографический список	216
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	237
Приложение А.....	237
Приложение Б	238
Приложение В.....	239
Приложение Г	253
Приложение Д.....	269
Приложение Е	272

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется сложными и противоречивыми процессами, которые в последние десятилетия протекают во всех сферах жизни российского общества, в том числе в воспитании, образовании и социализации подрастающих поколений. При нестабильности социально-экономического развития страны самой уязвимой частью населения оказываются дети и подростки, становящиеся пластичным материалом для внешних влияний, впитывающие идеи, которые пропагандируют контрпродуктивное отношение к жизни, её ценностям, уникальности каждого человека, его права на существование, уважение; идеализируют насилие как способ решения собственных проблем и проблем окружающих; призывают к применению разного вида оружия для восстановления справедливости, самоутверждения, сохранения достоинства. Поэтому важны научный поиск и обоснование подходов к совершенствованию воспитательной деятельности в образовательных организациях разных типов, видов в институтах социализации несовершеннолетних. С другой стороны, необходимо педагогическое осмысление накопленного опыта, арсенала приемов и технологий формирования у подростков ответственного отношения к оружию и правомерности его применения. Следовательно, в настоящее время в условиях, когда растет интерес к оружию в различных группах, фиксируется позитивное восприятие многими людьми использования оружия не только как средства защиты, но и как способа решения спора, увеличивается частота его применения, происходит экспансия экстремистских идей («колумбайн», «чистильщики», «синие киты», МКУ (Маньяки. Культ убийств), АУЕ («Арестантский уклад едін» и др.), изучение формирования ответственного отношения к оружию у подростков представляет несомненный интерес для теории и практики воспитания.

Степень разработанности проблемы исследования. Как свидетельствуют результаты анализа юридической, социологической и психолого-педагогической литературы и исследований, проблема ответственности нашла отражение в работах К. А. Абульхановой-Славской, Л. В. Байбородовой, К. Е. Байбекова, Е. Б. Кириченко, Ю. Е. Ланге, К. Муздыбаева, А. И. Ореховского, Л. Ф. Плахотного, А. А. Реана, С. Л. Сидориной, В. И. Сперанского и др.

Основы формирования ответственного отношения у детей, подростков, молодых людей к различным видам деятельности (учебе, труду, природе, здоровому образу жизни и др.) раскрыты в научных трудах А. Д. Алферова, В. А. Берлизевой, А. А. Бодалева, А. Н. Гузанова, А. И. Ивановой, В. И. Козлова, В. П. Прядеина и др.

Кроме того, в современной психолого-педагогической науке определились самодостаточные векторы изучения ответственности с позиций нравственности (Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Ж. Х. Хекхаузен, и др.), каузальной атрибуции (В. С. Агеев, К. Муздыбаев, Ф. Хайдер и др.), взаимосвязи свободы и ответственности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Ф. Плахотный, К. Роджерс и др.), социальной и личной ответственности (А. Адлер, Р. Мэй, В. А. Розанова, В. Г. Сахорова, А. Г. Спиркин и др.), становления и воспитания этого качества (З. Н. Борисова, Е. М. Бобкова, М. В. Борцова, В. С. Мухина и др.), жизнедеятельности человека (Б. Ф. Ломов), методологических подходов к изучению исследуемой нами проблемы (В. В. Захаров, А. А. Иванова, А. И. Крупнов, В. П. Прядеин и др.).

Значительно реже в поле зрения исследователей оказываются вопросы культуры обращения с оружием, её педагогические аспекты (И. А. Алексин, В. Н. Витольник, И. Е. Лапшин, А. Л. Попов, Э. В. Солоницкая и др.). Однако большинство из них касаются правомерности применения огнестрельного

оружия курсантами образовательных учреждений МВД, действующими сотрудниками правоохранительных органов.

В то же время при сложившихся обстоятельствах, когда в мире и стране отмечается рост фактов насилия с использованием различных видов оружия, проблема формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием нуждается в специальном изучении. Таким образом, мы зафиксировали несколько **противоречий**:

- между объективно существующей потребностью со стороны общества и государства в условиях нарастания применения разного рода оружия в подростковой и молодежной среде для решения проблем и неготовностью сложившейся системы воспитательной работы к правоприменению оружия в подростковой среде;
- между социальным заказом образовательным организациям по формированию у подростков ответственности к обращению с оружием на различных этапах социализации и неразработанностью содержания, педагогических средств и приемов формирования исследуемого качества в учебной и внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности, системе учреждений общего, дополнительного, профессионального образования;
- между многообразием в современной педагогике и психологии технологий, направленных на организацию работы с подростками по предотвращению конфликтов, буллингов, правонеприемлемости использования оружия и ограниченным спектром применения этих технологий в воспитательной практике;
- между потенциалами образовательной деятельности в формировании ответственного отношения к обращению с оружием в подростковой и молодежной среде и недостаточной изученностью педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: каково содержание процесса формирования ответственного

отношения к обращению с оружием у подростков и какие педагогические условия его обеспечивают?

Объект исследования: процесс формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием.

Предмет исследования: содержание и педагогические условия формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием.

Цель исследования: выявить и в ходе опытно-экспериментальной работы обосновать содержание и проверить комплекс педагогических условий успешного формирования ответственного отношения к обращению с оружием у подростков.

В ходе исследования проверялась следующая **гипотеза**: формирование ответственного отношения к обращению подростков с оружием будет успешным, если:

- разработана структура содержания данного процесса, включающая целевой, ценностно-смысловой, мотивационной, поведенческий, рефлексивный блоки, предусматривающая развитие личностного потенциала подростков, укрепление социального иммунитета, профилактику отчуждения при использовании потенциала педагогических средств закаливания, образования, взаимодействия;
- обеспечивается реализация педагогических условий: создание многослойной специфической предметно-пространственной среды; организация насыщенной нравственно-правовой практики; личностно-ориентированный мониторинг изменений в волевой, эмоционально-ценостной, действенно-практической сферах развития личности.

В соответствии с целью, объектом, предметом, выдвинутой гипотезой решались следующие **задачи** исследования:

1. Изучить состояние проблемы «дети и оружие» в историко-педагогическом контексте, выявить основные тенденции формирования

ответственного отношения подростков к обращению с оружием на основе систематизации современных зарубежных и отечественных практик.

2. Раскрыть сущность категорий «ответственное отношение к оружию», «формирование ответственного отношения у подростков к обращению с оружием».

3. Разработать и обосновать содержание педагогической деятельности по формированию ответственного отношения к оружию в юнармейском объединении.

4. Выявить и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность педагогических условий формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием.

5. Обосновать и адаптировать педагогические средства, обеспечивающие успешность реализации педагогических условий формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием.

Методологическую основу исследования составила совокупность методологических подходов:

– *системный подход* (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. П. Бесpalько, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Ф. Ф. Королев, В. В. Краевский, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин, Л. Ф. Спирин и др.), позволяющий для достижения ожидаемого результата использовать во взаимосвязи педагогические средства и педагогические условия формирования ответственного отношения у подростков к оружию в рамках жизнедеятельности юнармейского объединения как целостной системы;

– *деятельностный подход* (В. А. Адольф, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.), позволяющий рассматривать успешность формирования ответственного отношения у подростков к обращению с

оружием и его правомерному использованию в процессе деятельности и общения;

- *средовой подход* (Т. Н. Гущина, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, П. И. Третьяков, Д. И. Фельдштейн, В. А. Ясвин и др.), предполагающий создание многослойной специфической предметно-пространственной среды, обеспечивающей организацию насыщенной нравственно-правовой практики; личностно-ориентированный мониторинг изменений в волевой, эмоционально-ценостной, собственно-практической сферах развития личности подростков;
- *ситуационный подход* (Дж. Вудворт, И. Д. Демакова, В. С. Ильин, Ю. Н. Кулюткин, В. В. Сериков, Г. С. Сухобская, Е. В. Ходосова), позволяющий подросткам накапливать персональный опыт поведения, принятия решений при стечении различных обстоятельствах, требующих социально одобряемых действий и ответственных поступков.

Теоретической базой исследования являлись:

- концептуальные положения социализации (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, С. А. Беличева, М. В. Воропаев, А. В. Мудрик, И. С. Кон, Ю. И. Кривов, А. В. Петровский, М. И. Рожков, И. В. Тарханова, В. А Фокин и др.);
- теория социального воспитания (Л. В. Байбординова, В. Г. Бочарова, В. И. Загвязинский, Б. В. Куприянов, А. В. Мудрик, В. И. Петрищев, М. И. Рожков, Т. А. Ромм, Д. И. Фельдштейн, Т. В. Фуряева, М. В. Шакурова и др.), которая представляет теоретико-методологическое основание для понимания процесса становления в человеке социально значимых качеств и состояний;
- социально-педагогические идеи отечественных и зарубежных ученых о сущности организации работы с молодым поколением (Е. П. Агапов, Н. Ф. Басов, Т. Н. Гущина, Ю. А. Зубак, В. Т. Лисовский, М. И. Рожков, И. Ю. Тарханова, В. И. Чупров, Т. А. Юзефовичус и др.);

- теоретические положения феномена ответственности как социального явления (Е. Н. Бобкова, Л. В. Байбординова, Е. В. Крутых, А. С. Макаренко, К. Муздыбаев, А. И. Ореховский, Л. Ф. Плахотный, В. П. Прядеин и др.);
- теоретические основы формирования ответственного отношения к различным видам деятельности (И. А. Алексин, А. Д. Алферов, М. В. Афонина, Ю. К. Бабанский, А. Н. Гузанов, М. С. Невзорова, Л. И. Нор, С. С. Скляр, Г. И. Щукина и др.); правовой социализации (А. Г. Белобородов, С. Е. Борисова, М. С. Фабриков, Н. И. Шевченко и др.); социального становления, взросления, рисков и опасностей подростков и юношества (А. Г. Асмолов, Б. С. Волков, И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Х. Ремшидт и др.);
- концептуальные положения о взаимосвязи культуры и нравственности (Л. П. Буева, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, А. К. Улесов и др.);
- теории взаимодействия подростков в детском коллективе (Л. В. Байбординова, В. Н. Белкина, Л. И. Новикова, Р. Х. Шакуров и др.);
- теоретические положения, рассматривающие профилактику девиантного поведения подростков через их включение в социальную деятельность (С. А. Беличева, Т. Н. Гущина, Е. В. Змановская, В. И. Колесов, И. С. Кон, А. И. Кочетов, А. В. Мудрик, В. В. Рогачев, М. И. Рожков, И. Ю. Тарханова, И. И. Фришман и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных научных предположений использовалась совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих **методов исследования**, в том числе теоретические методы — междисциплинарный и сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, систематизация, сравнение, классификация; эмпирические — изучение опыта, наблюдение, опросные методы, тестирование, изучение результатов деятельности, экспертная оценка, опытно-экспериментальная

деятельность; математико-статистическая обработка результатов исследования — сравнение выборок с применением U-критерия Манна — Уитни.

В качестве **базы исследования** были отобраны КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области», функционирующие в них юнармейские объединения, военно-исторический клуб «Наследники», поисковый отряд «Харон», волонтёрское объединение «Поколение NEW», Академия РХБЗ имени маршала Советского Союза С. К. Тимошенко, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л. А. Говорова (ЯВВУ ПВО), Костромская территориальная организация общероссийского профессионального союза военнослужащих. Опытно-экспериментальной работой было охвачено 197 человек, в том числе подростки контрольной и экспериментальной групп.

Этапы проведения исследования:

На первом этапе (2018-2020 гг.) проводился анализ научной и методической литературы, исследований по теме диссертации, изучался опыт работы организаций общего, профессионального и дополнительного образования по профилактике разных видов рискованного и девиантного поведения среди подростков, формировался понятийный аппарат исследования, разрабатывалась программа опытно-экспериментального изучения, осуществлялся пилотажный эксперимент.

На втором этапе (2020-2023 гг.) реализовались идеи преобразовательной деятельности в различных учебных организациях, выявлялись условия обеспечения результативности отдельных элементов, вносились изменения и дополнения в содержание, методику формирования ответственного отношения к оружию у подростков и осуществлялся мониторинг этого процесса.

На заключительном этапе (2024-2025 гг.) анализировались и систематизировались полученные данные, интерпретировались результаты, делались выводы и обобщения, завершалось литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- выявлены тенденции формирования ответственного обращения с оружием у подростков на основе систематизации современных зарубежных и отечественных практик, которые проявляются в ориентировании подростков на установки следовать просоциальным нормам, правилам и инструкциям, алгоритмам допустимого обращения с оружием, стимулировании самостоятельности принятия решений, осознания их последствий;
- обоснована сущность процесса формирования ответственного отношения к оружию в среде подростков, раскрывающаяся в блочной структуре, каждый из которых обладает собственными потенциалами в воспитании;
- охарактеризованы трудности его осуществления в современных условиях (клиповость сознания у подростков, недостаток подготовленных педагогических кадров; слабая материальная база организаций); обоснованы пути их преодоления (совершенствование личностного потенциала, укрепление социального иммунитета, предупреждение отчужденности у подростков, совершенствование подготовки руководителей, в том числе юнармейских объединений, создание программ внеурочной деятельности с включением компонента формирования ответственного отношения к обращению с оружием у подростков);
- разработано, обосновано, адаптировано и экспериментально проверено содержание процесса формирования ответственного отношения к оружию у подростков в образовательной, внеурочной деятельности и системе внеклассной воспитательной работы к обращению с оружием в соответствии

с положениями деятельностного, системного, средового и ситуационного подходов;

– обоснована целесообразность использования в пропедевтической деятельности комплекса приоритетных педагогических технологий (сотрудничество, развивающая кооперация, творческие задания, «мозговая атака», опора на жизненный опыт индивида, коллективная творческая и познавательная деятельность, дидактические игры, проблемные ситуации, дискуссии, дилеммы и др.) и методик (поддержание социального иммунитета, профилактика отчуждённости, воспитание ассертивности и др.), обеспечивающих достижение поставленной цели и решение намеченных задач исследования;

– выявлены, научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования у подростков ответственного отношения к оружию, отображающих совокупность элементов личностного развития подростка, понимания им допущения и ограничения в обращении с оружием, правоприменения в различных ситуациях;

– отобраны и адаптированы педагогические средства, содействующие реализации педагогических условий.

Теоретическая значимость диссертации заключается в том, что внесен определенный вклад в развитие педагогической науки, в частности

– на основе междисциплинарного анализа выявлены и систематизированы современные представления о формировании ответственного отношения у подростков к обращению с оружием, профилактике и коррекции его правоприменительного использования;

– раскрыта и уточнена сущность категорий «ответственность», «ответственное отношение», «ответственное отношение к оружию», основанных на интеграции положений деятельностного, системного, средового и ситуационного подходов;

- категория «формирование ответственного отношения к обращению с оружием» получила авторское развитие и содержательное обогащение, расширяющие представления о сущности данного процесса в подростковой среде, особенностях его содержания; о диагностическом и методическом инструментарии;
- обобщены и раскрыты в историко-педагогическом плане зарубежные и отечественные практики воспитания и формирования ответственного отношения у подростков к оружию, позволяющие выявить новые формы и средства работы с несовершеннолетними по обращению с ним;
- конкретизированы и обогащены научные представления о потенциалах юнармейских объединений для успешной социализации подростков, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности в образовательных организациях и направленные на формирование самосознания, самоопределения и саморазвития подростков.

Практическая значимость исследования находит своё выражение в том, что разработанные автором программы формирования у подростков-юнармейцев ответственного отношения к оружию, диагностический инструментарий, педагогические средства и приёмы, методические находки, ресурсное обеспечение, адаптированные технологии способствуют повышению результативности воспитательной работы, социально-педагогической деятельности в подростковой среде; намеченные пути реализации данного содержания (совершенствование личностного потенциала, профилактика отчуждённости, усиление социального иммунитета) позволяют достичь поставленной цели, обеспечить накопление необходимых действий, сформировать соответствующую позицию у подростков по отношению к оружию.

Выводы и обобщения, полученные в ходе диссертационного исследования, могут быть использованы при подготовке бакалавров, магистров, будущих педагогов-психологов, социальных работников и

педагогов, организаторов детских коллективов для повышения их квалификации, а также преподавателей ОБЖ, начальной военной подготовки, руководителей профильных секций, клубов, юнармейских отрядов, военно-патриотических объединений.

На основе теоретического анализа, полученных эмпирических данных, апробированных методик могут быть дополнены курсы девиантологии, теории и методики воспитания, возрастной, социальной, педагогической психологии, ОБЖ, педагогики досуга, технологии работы классного руководителя, социального педагога, специалистов служб сопровождения и профилактики правонарушений в подростковой и молодёжной среде.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационного исследования обеспечивались непротиворечивостью исходных теоретико-методологических подходов; разносторонним анализом научной литературы, источников, материалов публицистики на междисциплинарном уровне; применением комплекса методов сбора информации, адекватных объекту исследования, его цели и задачам; сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных; взаимопроверяемостью и взаимодополняемостью методик диагностики, их соответствием цели, задачам, возрасту респондентов, репрезентативной выборкой, проведением ОЭР, сопоставимостью полученных результатов.

Личное участие автора состояло в обосновании теоретических положений, методических идей, непосредственной разработке программы опытно-экспериментального исследования и её реализации, обосновании педагогических условий, содержания, приемов и средств, обеспечивающих успешность формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием, в разработке и подборе диагностического материала исследования, обобщении и интерпретации полученных результатов, в подготовке научно-методических рекомендаций при непосредственной работе с педагогами, юнармейцами, родителями.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования по пунктам: 12. Педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека; 17. Исследование эффективных педагогических практик и инноваций; 25. Научно-педагогические основы обеспечения безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях; 34. Педагогические исследования профилактики и коррекции асоциального поведения обучающихся.

На защиту выносятся следующие положения:

1. На основе изучения состояние проблемы «дети и оружие» в историко-педагогическом контексте, систематизации современных зарубежных и отечественных практик основными тенденциями формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием в странах Западной Европы, Северной Америки и в России являются ограничительные меры, связанные с оборотом оружия, социальными сетями и средствами массовых коммуникаций; усиление мер безопасности в местах массового нахождения детей и подростков, разработка программ антибуллинга и предупреждения феномена школьной стрельбы, деятельность кружков взаимопомощи, медиации, благодаря чему в распоряжении специалистов имеется большой арсенал конструктов для организации пропедевтической и реабилитационной деятельности по формированию ответственного отношения у подростков к обращению с оружием.

2. Ответственное отношение к оружию — это интегрированное качество личности, которое базируется на осознании подростком значимости правоприменения оружия, способности ставить цели, предвидеть результаты, планировать способы достижения, принимать решения о путях выхода при затруднениях и характеризуется обязательностью, самостоятельностью

действий. Оно включает мотивы, ценностные ориентации, реальные действия и фактическое поведение человека.

Формирование ответственного отношения у подростков к обращению с оружием подразумевает культивирование самостоятельности в их среде, готовность к преодолению трудностей, способность решать личные проблемы и затруднения в группе путем переговоров, достижения консенсуса, вооружение знаниями о допущениях и ограничениях при обращении с оружием, развитие умений и навыка адекватно действовать в ситуациях разного уровня сложности.

3. Содержание формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием в юнармейском объединении имеет блочную структуру, включающую целевой, обеспечивающий интериоризацию просоциального опыта и соответствующих культурных норм сообщества, идентификацию подростком себя с его целями, ценностями, нормативной этикой и последующим их воспроизведением в активной созидательной деятельности; ценностно-смысловой, ориентированный на совершенствование самосознания, актуализацию внутренних регуляторов поведения и выстраивание позитивных взаимоотношений с окружающими посредством воспитывающих ситуаций, упражнений, технологий погружения; мотивационный, направленный на поддержание интереса воспитанников к освоению необходимых действий безопасного поведения через стимулирование сознательного выбора, участие в коллективной творческой и познавательной деятельности, дидактических играх, дискуссиях, тренингах; поведенческий, нацеленный на формирование, коррекцию поведения, обогащение социального и индивидуального опыта личности, развитие умений и навыков допустимого обращения с оружием в различных ситуациях в ходе выполнения специальных упражнений, социального обучения, приемов терапевтического воздействия; рефлексивный, призванный стимулировать осмысление собственной

деятельности, совершаемых поступков, отношений, внесение в них осознаваемой коррекций, изменений в занимаемой позиции. Каждый из блоков обладает собственными потенциалами воспитания у подростков ответственного отношения к оружию.

4. Успешность формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием обеспечивается совокупностью педагогических условий, таких как создание многослойной специфической предметно-пространственной среды; организация насыщенной нравственно-правовой практики; налаживание непрерывного мониторинга изменения в волевой, эмоционально-ценностной, собственно-практической сферах развития личности в юнармейских объединениях.

5. К педагогическим средствам, способствующим эффективной реализации данных педагогических условий, мы отнесли закаливание (физическое: игры, походы, спортивные состязания, тематические праздники, эстафеты, спортивные акции и объединения; нравственное: система тренингов, нравственного просвещения, диалогов, включение подростков в созидательную работу, в размышления о смысле вечных ценностей в процессе решения моральных дилемм и анализа жизненных ситуаций; социальное: социальные пробы, имитация, импровизация, драматизация, авансирование); образование (игровые, проблемно-поисковые, дискуссионные формы, имитационное моделирование, тренинговые программы, культурно-досуговая, физкультурно-оздоровительная тематическая межвозрастная деятельность); взаимодействие (комплекс упражнений, тренинги, работа в малых группах).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись с 2019 по 2024 г. и обсуждались на заседаниях кафедр психолого-педагогического образования, общей педагогики и акмеологии личности, судебной и правоохранительной деятельности Костромского государственного университета, на педагогических советах учреждений и

организаций, избранных в качестве базы исследований. Основные положения и результаты исследования были изложены автором в докладах и тезисах на Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия» (г. Кострома, октябрь 2019, 2020, 2021 гг.), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации» (г. Кострома, сентябрь 2023, 2024 гг.), II межведомственной научно-практической конференции «Военное образование в системе обеспечения национальной безопасности России» (г. Москва, ноябрь, 2024 г.), XX Международной научно-практической конференции «Патриотизм как источник духовной силы российского общества и основа национальной безопасности России» (г. Курск, март 2025 г.), научно-методических семинарах, организованных в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны, методических совещаниях с руководителями юнармейских объединения г. Костромы и области.

Основные положения и выводы диссертационного исследования получили отражение в 13 публикациях автора, в том числе в шести публикациях изданий журналов, включенных в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, из 183 наименований, 6 приложений, содержит 215 страниц основного текста, 3 таблицы, 15 рисунков, иллюстрирующих теоретические и методические материалы, отражающих результаты исследования избранной темы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ К ОБРАЩЕНИЮ С ОРУЖИЕМ

1.1. Историко-педагогический анализ проблемы «дети и оружие»

Философы прошлого, современные исследователи, государственные и общественные деятели неоднократно подчеркивали, что проблема «дети и оружие» является древней как мир, вокруг нее велись, ведутся и, видимо, еще долго будут вестись споры начиная с вопроса о роли игрушек, имитирующих оружие, в развитии маскулинности у мальчиков, их гендерной социализации, и заканчивая триадой: 1) оружие — стандартный подарок для мальчиков; 2) следует ли культивировать интерес детей к оружию?; 3) воспитание оружием — зло или благо? Следовательно, тема оружия — сложная, многоаспектная, требующая критического осмысления, уточнения для преодоления расплывчивости формулировок и особенностей используемых методик. Поэтому логика анализа данной проблемы будет предполагать три аспекта: понятийный, историко-педагогический, теоретико-методический.

Первый из них призван помочь разобраться с термином «оружие» и охарактеризовать, каким оно бывает, каким образом регулируются правоотношения, которые возникают при обороте гражданского и служебного оружия.

В словаре русского языка С. И. Ожегова оружие определяется как «всякое средство, пригодное для нападения и защиты, а также совокупность таких средств» [Ожегов, 1990, с. 458].

Согласно правилам языка в литературных текстах, в разговорной речи, в документах слово «оружие» употребляется в разных смыслах: *сложить* (прекратить сопротивление, борьбу), *бросить* (сдаться), *поднять* (начать войну, восстать с оружием в руках), *сдать* (вернуть в правоохранительные органы или в места хранения) [Ожегов, 1990, с. 458].

В нормативно-правовых актах понятие «оружие» раскрывается как устройство и предметы, конструктивно предназначенные для поражения живой или иной цели, с подачи сигналов [ФЗ № 150 «Об оружии»; ФЗ № 231 «О внесении изменений в ФЗ «Об оружии»; Приложение А].

В документах, специализированных словарях и многочисленных публикациях встречаются различные варианты систематизации тех предметов, которые принято относить к оружию. У С. И. Ожегова, например, называется стрелковое, огнестрельное, артиллерийское, холодное, ядерное, реактивное, ракетное, спортивное [Ожегов, 1990, с. 458].

В других источниках предлагается иная классификация, которая представлена на рисунке 1:

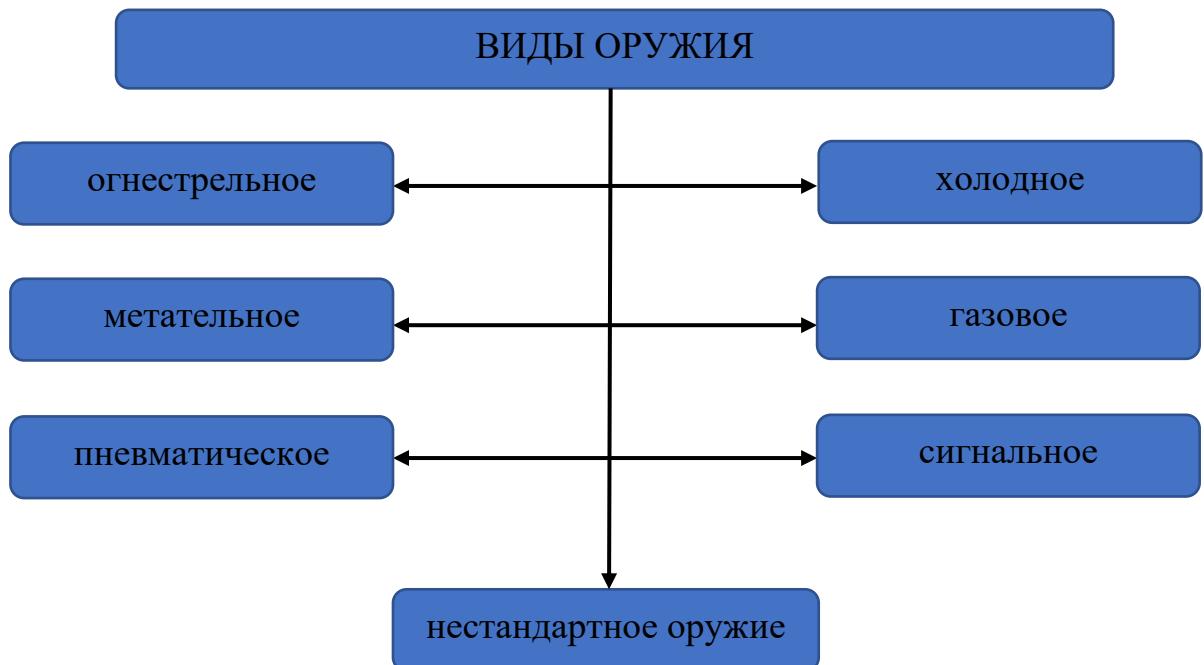


Рисунок 1. Виды оружия

В законах Российской Федерации (ФЗ №398 от 28.12.2010, ФЗ №150 от 13.12.1996 и др.), в публикациях целого ряда авторов [Алуханов, 2008; Болотин, 1995; Витольник, 2018; Военный энциклопедический словарь, 2007; Ожегов, 1990] даются расшифровки каждого из названных выше элементов:
а) огнестрельное оружие предназначено для механического поражения цели

на расстоянии метаемым снаряжением патрона травматического действия, получающим направление движения за счет энергии порохового или иного заряда. Оно может быть, в свою очередь, распределено в такие группы (см. рис. 2):

Классификация огнестрельного оружия

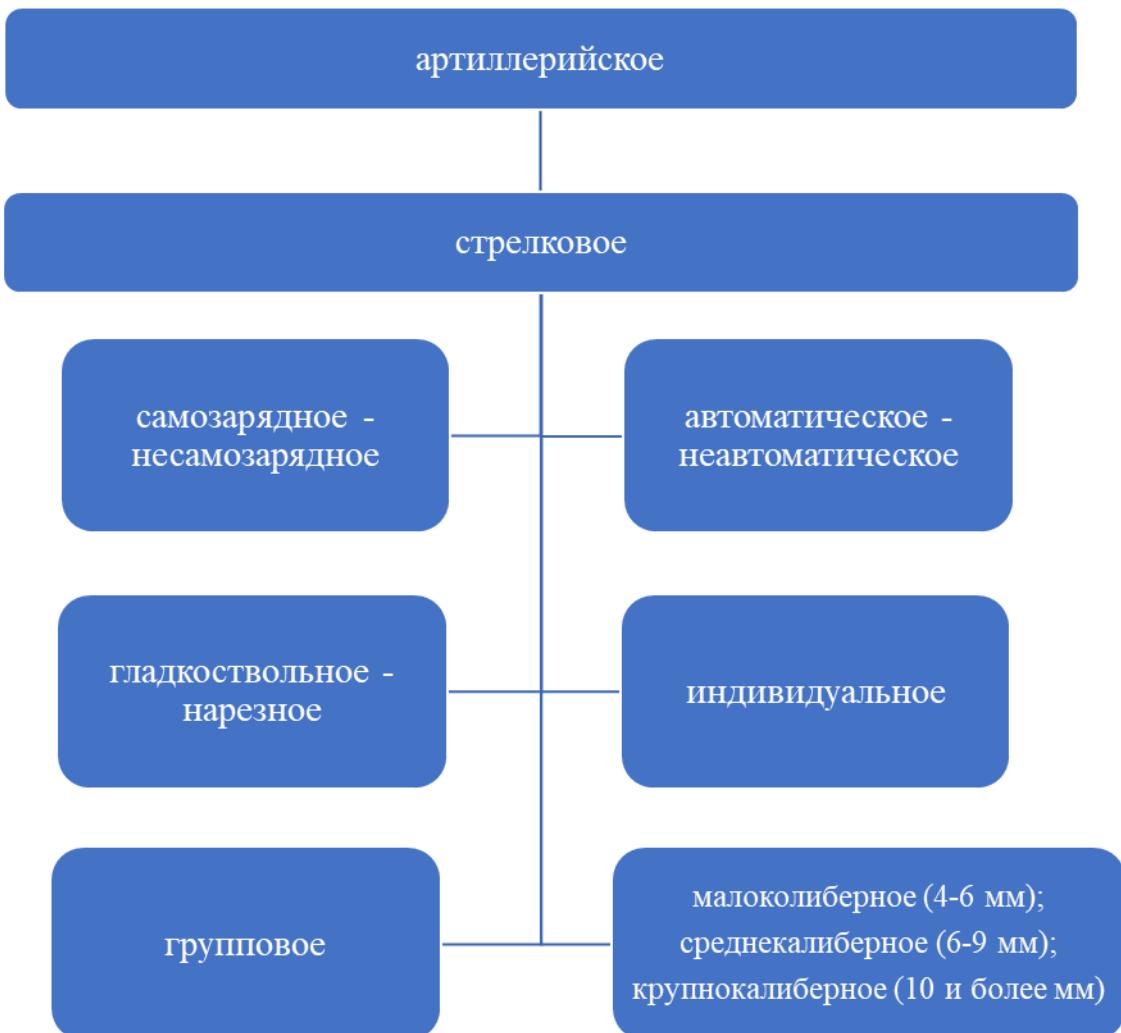


Рисунок 2. Классификация огнестрельного оружия

Его характеристика может быть продолжена по другим основаниям. В частности, по способу изготовления принято рассматривать заводское; самодельное (обрязы, самопалы); кустарное, переделанное; по наименованию – автоматы, винтовки, карабины, пистолеты, револьверы и т.п. Ещё к ним

может быть отнесено оружие коллекционное (антикварное, историческое, мемориальное, художественное, авторское) [Болотин, 1995].

В литературе [Болотин, 1995; Военный энциклопедический словарь, 2007] распространена так же классификация холодного оружия, согласно которой оно бывает клинковое, древковое, ударное, по поражающему действию — рубящее, режущее, колющее, колюще-режущее, рубяще-режущее, ударно-раздробленное, комбинированное.

Иногда подчеркивается, что следует говорить о ручном оружии, которое делится, судя по рисунку 3, следующим образом:



Рисунок 3. Виды ручного оружия

Нестандартным оружием считаются аэрозоли, шокеры и другие.

Анализ закона «Об оружии», раздела его, в котором записано о запрете на территории нашей страны пользования оружием электромагнитного, светового, теплового, инфра – или ультразвукового излучения с определенными параметрами, свидетельствует о широком его арсенале.

В последние годы его пополнили сведения об информационном оружии — специфических средствах и технологиях, позволяющих осуществлять силовое воздействие на объекты, ведущих к значительному ущербу политическим, оборонным, экономическим интересам государства, общества, индивида [Витольник, 2018, с. 95-99].

Таким образом, краткий анализ понятия «оружия» показывает, что оно достаточно объемно представлено в современном мире, его виды и сферы применения разнообразны, его функции включают нападение, защиту, оборону, самооборону, связанно с действиями типа «вред по закону», (Е. Шелковникова), посягательство, легализация, противоборство.

В каждой стране устанавливаются свои права, порядки, ограничения, касающиеся обращения с оружием. Так, например, возраст, вид и тип оружия по-разному рассматривается в каждом отдельном случае. Разрешение на приобретение его в 12 лет есть в Индии (спортивное), а в 16 (другие виды). В большинстве других государств (Австралия, Белоруссия, Бельгия, Италия, Португалия и др.) пользоваться определенными типами и видами оружия можно с 18 лет, как раньше и Российской Федерации, а с 21 года в Германии (спортивное), в Латвии, Словакии (охотничье), в Чехии (все виды).

Законное получение оружия возможно следующим образом: путем покупки, в дар, через наследство и награждение. Оно должно быть сертифицировано. Необходимы лицензия (кроме оружия, имеющего слабые поражающие действия), регистрация, разрешение на хранение и ношение. И в этой логике ответственность владельца наступает, если оружие приобретено незаконно, не зарегистрировано в установленном порядке, хранится не в соответствии с требованиями, неправомерно применяется. Ответственность может быть дисциплинарной, административной, материальной, гражданско-правовой, уголовной.

В новый закон «Об оружии», который вступил в силу с 29.06.2022 г., внесены изменения, согласно которым, с одной стороны, возраст пользования

отдельными его видами устанавливается с 21 года, с другой — расширяются последствия гражданско-правового характера, так как предусматривается ответственность даже без вины (если кем-то в результате утери или кражи у собственника оружия кому-то нанесен вред, если о пропаже оружия владелец не сообщил в течение суток в соответствующие структуры и др.). Главное же дополнение — признание оружия источником повышенной опасности и требование повысить личную ответственность за его неправомерное применение. Последние обстоятельства указывают на необходимость целенаправленного и системного формирования у детей, подростков и молодежи ответственного отношения к оружию как к источнику повышенной опасности.

Не случайно во многих источниках отмечалось, что в народной педагогике, в психологических и историко-педагогических работах, подчеркивалось, что первоначальный опыт обращения с оружием и отношение к нему ребенок получает еще в раннем детстве через игрушку.

Понятие «игрушка» раскрывается, во-первых, как вещь, служащая для игры [Ожегов, 1990, с. 239], потому что она помогает выполнять легко многие жизненно важные действия; во-вторых, определяется как средство воспитания и развития детей, представляющее собой специально изготовленные предметы (взрослыми, самими несовершеннолетними) или случайно найденные и приспособленные ими (Е. А. Аркин); в-третьих, рассматривается в качестве предмета для детских забав, развлечений в целях занятия и познания мира, приучения к целенаправленной и осмысленной деятельности, развития всех психических сил и состояний (Г. Л. Дайн). В игрушке в обобщённом виде представлены типичные черты, свойства конкретного феномена, позволяющее ребенку учиться воспроизводить нужные действия.

Археологические данные указывают на то, что игрушки появились на самых ранних этапах становления человеческой цивилизации. Они отражали

жизнь первобытного человека, его быт, способы удовлетворения потребностей в пище, одежде, в заботах, в умиротворении духов, стремлении расположить их к себе или избежать их враждебности [Монро, 1913]. Поэтому неслучайно среди экспонатов встречаются кони, доспехи, щиты, мечи, ножи.

Повседневная жизнь подсказывала, что ребенок для выживания, должен научиться охотиться, ловить рыбу, приготовлять кожу, разбираться в растениях, строить жилье (укрытие), применять оружие для обороны. Достигалось это путем имитации в игре шаблонно-групповых действий, обеспечивающих добычу, защиту.

В дальнейшем разделение функций между мужчинами и женщинами привело к тому, что мальчиков в первую очередь стали обучать охоте и войне, добавляя к содержанию обучения не только владение оружием, но и ловкость в его изготовлении. Образовательная программа в этой связи строилась вокруг вопросов «что?» и «как делать?», опиралась на бессознательное подражание [Монро, 1913, с. 11], многократные тренировки, периодические демонстрации, достигнутого в коллективных действиях (игры, ритуальные танцы), готовности к самостоятельному их воспроизведению и передачи другому поколению.

Хорошей иллюстрацией этих тезисов может стать отрывок из книги Э. Д-Эрвильи «Приключения доисторического мальчика» [Басов, 2018; Большая юридическая энциклопедия, 2010; Большой энциклопедический словарь, 2002], в котором речь идет о следующем: «Сегодня я открою тебе секрет, как их (большие кремни) обтесывать. Уже пора, Крек. Ты вырос, ты селен, красив и достоин носить оружие, сделанное собственными руками...».

В материалах этнографов (Э. Берн, В. Залеский, Ш. Летурно, М. Мид и др.) на основании исторической реконструкции и изучении реликтовых племён в различных регионах мира подчёркивается, что важным моментом формирования опыта обращения с оружием и отношения к нему становились

подготовка к инициации и участие в ней, требовавшее владения оружием в маскарадных церемониях, ритуальных плясках, коллективных действиях на специально отведённых площадках, наставлений (Ф. Хорман). В последнем варианте отработка движений сопровождалась хоровыми ответами на задаваемые старейшиной вопросы, воспроизведением строфически интонированных песнопений, в которых заложены нормативные каноны, запреты и разрешения, советы, как быть в таком или ином случае.

В древнем мире [Басов, 2018; История социальной педагогики, 2000; Лушников, 1994] аналогичная тенденция продолжает существовать и развиваться, наполняясь разным содержанием в зависимости от провозглашённой общей цели воспитательной системы. Так как Спарта представляла собой образец военизированного государства, то воспитание здесь было ориентированного на создание идеального солдата, храброго, преданного гражданина, юноши, отличающегося послушанием, стоицизмом в страдании, выдержанкой.

Главный акцент в системе такого воспитания делался на закаливание (минимум одежды, босые ноги, сон на холодной земле, простая еда), умение самостоятельно добывать пищу или длительное время находиться без неё, оказывать сопротивление (участвовать в драках), защищаться с использованием игрушечного оружия и подручных средств (камни, палки, верёвки). Это содержание домашнего воспитания получало дальнейшее развитие в рамках государственного попечения, которое длилось до 20 – 21 года и включало два цикла: а) обучение в агеллах, когда в центре внимания суровый режим, военно-физическая подготовка (учили бегать, прыгать, падать, метать диск, копьё, бороться, играть в мяч и в войну); б) воспитание в эфебах, когда усложнялись упражнения в ловкости, выносливости, работоспособности, формировалось умение обращаться с оружием, его использовать на практике, быть безжалостным (военизированные игры, коллективные драки, публичные порки, охота на рабов, участие в турнирах).

На этих этапах практическое обучение навыкам владения оружием дополнялись музыкой, пением, танцами, прославляющими героев, людей верных долгу, с презрением, относящихся к смерти. Наряду с названными средствами, судя по сведениям Плутарха, широкое применение получили беседы о тех, кто истинный гражданин; кто и почему честно выполнил поручение, кто правильно поступил в конкретной ситуации; когда следовало воспользоваться оружием, что предусматривала личная ответственность в войне за использование его и другие [Басов, 2018, с. 47].

Несмотря на значительное отличие системы воспитания в Афинах, в воспитании мальчиков можно найти общие черты со Спарой. Во-первых, здесь тоже в первые семь лет их жизни специально выбранные люди (рабы) занимались с ними: играли на свежем воздухе с мечами, устраивали сражения, прыгали, боролись. Ценилось гармоническое телосложение, ловкость, быстрота, выносливость.

В школьные годы значительная роль отводилась гимнастике, обучению в палестре. В дальнейшем, доказав должностным лицам свою хорошую физическую и моральную подготовку, приняв присягу на верность государству, богам и традициям своего народа, юноши переводились в эфебы. В публичном собрании им вручали экипировку солдата и определяли на дополнительное обучение, которое включало изучение общей военной дисциплины, уяснение обязанностей свободного гражданина, формирование умений обращения с оружием, выполнение суровых военных упражнений, участие в караульной службе, ознакомление с основами топографии, несение охраны в городах и деревенских округах [Монро, 1913, с. 86-87].

В описании жизни афинского мальчика называется системообразующее средство, способствующее воспитанию из него настоящего мужчины: сильного, ловкого, ответственного, понимающего свои обязанности и готового к их исполнению. Таким средством является пентатлон: бег (в запуски, по пересеченной местности, по песчаному грунту, с зажжёнными

факелами), прыжки, метание (диска, ножа, копья), рукопашная борьба, военизированные игры [Монро, 1913, с. 84].

Завершение дополнительного обучения предусматривало серию публичных испытаний: после первого года — демонстрация умения обращения с оружием, а после второго — демонстрация понимания законов поведения в мирное и военное время и правомерность использования оружия в конкретных ситуациях.

В средние века, когда формируются и утверждаются идеалы рыцарства, совершенствуется система воспитания из мальчика мужчины, воина, защитника. В дошкольном возрасте, в частности, все они воспитывались в семьях, в играх на свежем воздухе, а в последующие годы младший ребенок получал рыцарское воспитание, которое строилось на идеалах служения (почтение к высшим, уважение к низшим, подчинение, мягкость к слабым и беззащитным, вежливость к женщинам), мужества (храбрость, отвага, доблесть).

Детские игры с деревянными имитаторами оружия дополнялись воспитанием (с 7 до 14 лет) оруженосцев в турнирах, в военных действиях, в локальных битвах, в которых демонстрировались основы войны и религии. Подготовка к войне предполагала: а) научить ловко ездить верхом, уверенно держаться в седле; б) приучить к бою на копьях; в) научить правильно носить и обращаться с оружием (мечом); г) сформировать у юношей не только бережное отношение с оружием, виртуозное владение им, но и готовность следовать клятве «... защищать церковь, бороться съ нечестивцами, уважать священство, защищать женшинъ и бедныхъ, заботиться о сохраненіи и спокойствія въ странъ и пролевать кровь за своихъ братьевъ...» [Монро, 1913, с. 278].

В последующие столетия в общественно-педагогическом сознании большинства народов мира утвердится мнение, что для мальчика лучшая игрушка — военизированная, что важные для его взросления естественные

стихийные игры, имитирующие различные варианты военных действий, исторические реконструкции сражений, рыцарские турниры. Эта идея присутствует у многих авторов. В частности, Ф. Рабле пишет, что каждый юноша должен научиться искусству быть рыцарем, вести войну, упражняться на военном поле, чтобы защищать свой дом и дом своих друзей, приходить им на помощь во всех их нуждах, охранять их от нападений со стороны злодеев. [История социальной педагогики, 2000]. Его поддерживает Д. Милтон, указывая на воспитание, которое может подготовить молодого человека к справедливому выполнению всех обязанностей мирной жизни и на войне, позволит ему познать, как достойно жить и умирать, как ограничить различные проявления человеческого поведения справедливыми пределами [История социальной педагогики, 2000].

Такого же мнения придерживались и Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтень, и многие другие представители классического воспитания, которые предлагали больше внимания уделять физическому развитию мальчиков, их умению отстаивать свои интересы и интересы других, выносить лишения, отказывать себе в удовольствиях, следуя советам разума, закаливанию от страха, готовности переносить физическую боль и неразумности стремления причинять страдания другим. Поэтому в качестве основополагающих задач для педагогов и родителей они рекомендовали: 1) преждевременно учить ребенка обязанностям и ответственности, предохраняя от порока и заблуждений; 2) использовать игрушки для того, чтобы на принципах естественных последствий от собственных действий, сформировать у мальчиков опыт маскулинного поведения [Басов, 2018; История социальной педагогики, 2000; Лушников, 1994; Монро, 1913].

В отечественной истории высказанные идеи нашли свое выражение в «потехах» — детских забавах, предназначенных для развлечения и военных играх [Ожегов, 1990, с. 570], более известных благодаря сформированным Алексеем Михайловичем особым силам (объединениям) для обучения и

воспитания солдат, а в большей мере первоначально для придания играм Петра I правильного характера [Военный энциклопедический словарь, 2007]. Уже со временем сложится определённая система, которая утвердится в домашнем дворянском воспитании и деятельности кадетских корпусов, она будет включать развитие физической силы и ловкости у мальчиков (гимнастика), смелости в играх (лазанье по обрывам, бревнам, сражение снежками, игры в разбойников, взятие крепостей), обучение владению оружием (холодным, огнестрельным), военно-тактическим приемам (маневры) при обязательном усвоении этических кодексов (чувства чести, духа товарищества, любви к государю и Отечеству, армии), выработки дисциплинированности и ответственности за себя и других.

В периоды войн и других социальных катаклизмов интерес к военизованным играм и игрушкам усиливался, их арсенал расширялся, становился все более сложным содержание, демонстрирующие возможности оружия, его силу и опасность, требования к человеку, использующему его. Поэтому в «Конвенции ООН о правах ребенка», признавая за каждым несовершеннолетним права на защиту от всех форм физического или психологического насилия, оскорблений или злоупотребления (ст. 19), подчеркивается, что обязанности государства обеспечивать, чтобы: 1) не один ребенок не был подвергнут пыткам; 2) имеет право на незамедлительный доступ к правовой и другой соответствующей помощи; 3) не был лишен свободы незаконным образом (ст. 37); 4) не достигнув 15 лет, не был вовлечён в прямое участие в военные действия (ст. 38). Следовательно, страны, подписавшие и ратифицировавшие этот документ (кроме США), приняли на себя ответственность за профилактику формирования у детей и подростков искаженности представлений о правомерности применения насилия и одного из его средств (оружия) для решения жизненных споров, подтверждения уверенности в своих силах, расширения пространства для собственной реализации.

При этом философы, социологи, психологи, педагоги (Г. М. Андреева, С. А. Беличева, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Р. С. Немов, С. Д. Поляков, Дж. Шеткан и др.) предупреждают, что особенности возраста таят в себе опасности импульсивного поведения, запрограммированности на риск, неосознанной подражательности, несовместимости занятий, увлечений, бурных проявлений в отношении с людьми или погруженности в себя, в силу чего они могут легко подпадать под чужое влияние, проникаться конгломератом идеалов, мыслей, положений, образов, лозунгов, доктрин, смыслов и действий, что ведет к многим нежелательным последствиям. Одним из них является появление случайных и сознательных несовершеннолетних стрелков в различных регионах мира, когда оружие становится причиной страдания и смерти невиновных людей.

Ссылаясь на периодическую печать и статистику Американской академии педиатрии, Y.P. Shander [Протопопова, 2019] констатирует: а) в США до 15 лет в результате несчастного случая, связанного с использованием только огнестрельного оружия, смертность в девять раз выше, чем в любой другой развитой стране; б) возраст пострадавших не редко шокирует, например, в Сент-Луисе малыш, которому исполнился 21 месяц от роду, случайно выстрелил в себя и попал в голову, а трехлетние мальчики в Мичигане и в Чикаго нанесли себе смертельные ранения в процессе игры с оружием; в) в другом случае трехлетний малыш ранил из пистолета, который нашел в сумочке у матери, обоих родителей, а в г. Баскервилл в пять лет мальчик застрелил свою двухлетнюю сестру из винтовки 22-го калибра, подаренный ему на день рождения. В другие годы фиксировались смерти сестер, родственников, родителей в разных штатах от рук 8, 9, 11, 12 — летних мальчиков; г) при всем этом более 80% опрошенных взрослых продолжают считать, что к пятилетнему возрасту каждый мальчик должен иметь винтовку «ограниченного поражения» (малокалиберную).

В других исследованиях зарубежных (Д. Каллен, Д. Клейн, П. Лэнгман, М.-М. Эмин и др.) и отечественных (Я. А. Амелина, Д. Довыдов, И. Лукьянова, К. Ольховский, А. А. Реан и др.) авторов проблема «Подросток с оружием» рассматривается в контексте «шутинг» («скулшутинг») — вооруженных нападений на территории учебных заведений («школьная стрельба»).

Этот феномен в современной литературе раскрывается с разных сторон. *Во-первых*, с точки зрения сущности он определяется как особая субкультурная среда, в которой культивируется идея насилия в рамках закона, ибо «любое действие рождает противодействие»: «если вы меня не принимаете, то я вам докажу, что со мной следует считаться» (Д. Каллен), «Вы надо мной смеялись, теперь вы поплачете, а я посмеюсь» (М. Гущин), «Вы думали я тихий (робкий, забитый), а я вас заставлю страдать» (М.-М. Эмин и др.).

В основе включения в эту среду лежат механизмы: а) поддержки и принятия; б) копирования (Д. Клейн и др.), которые выражаются в разрушении изоляции за счёт вовлечения в деятельность сетевого сообщества первоначально в группы интересующихся (поиск веб-сайтов, посвященных вопросам неудач в учении, любви, разочарованиям в делах, поступках, людях, несправедливости, отвержения, унижения, травли, иных видов насилия и способов выхода из аналогичных ситуаций с демонстрацией фрагментов из кинофильмов, книг, писем, ток-шоу), сочувствующих (участие в обсуждениях, расширение круга общения, прослушивание песен определённого содержания, обнародование своих намерений, то есть «Заявление о себе» и т. п.), активных сторонников (коллекционирование информации о шутингах, обмен мнениями о способах подготовки, ознакомление с предлагаемыми методическими рекомендациями по проведению нападений в зависимости от типа образовательной организации,

отбора в связи с этим конкретного оружия для достижения убойных результатов), планирование самого процесса применения оружия.

Погружение в характеризуемую субкультуру, как свидетельствуют результаты исследований Я. А. Амелиной, А. А. Реан, Г. Е. Ткаченко и других, сопровождается копированием внешних проявлений (стилей одежды, манер поведения, ценностей), фантазированием, вытеснением и замещением.

Во-вторых, через анализ причин, которых авторы называют множеством:

- чувство обиды, результат накопления негативных эмоций, которые могут взорваться, как бомба, при определённых стечениях обстоятельств (А. Антонов, К. Хломов). Смесь таких чувств и эмоций настолько интенсивна, что способна подавить инстинкт самосохранения. Именно этим объясняется по мнению психологов и психотерапевтов тот факт, что скрытая обида и страх порождают сначала злость, затем агрессию и наконец отчаянные действия. При этом, стрелки не боятся наказания, так как ими движет мотив: «Меня не принимают (понимают), а я Вам всем докажу...»;
- переживание травли, как умышленного причинения человеку неприятностей, ущемления его прав, унижения, подчинения чужой воли.

В современном образовательном пространстве принято дифференцировать школьную травлю на: буллинг (физическая и психологическая агрессия, пренебрежение этикой во взаимоотношениях, отказ в доверии, принуждение, оскорбление, демонстрация доминирования); моббинг (неэтическое отношение группы сверстников, коллектива к личности, которое выражается в придирках, насмешках, унижениях, прессинге, порче личного имущества, гонениях, игнорировании, избиениях); кибермоббинг (давление на индивида с помощью интернет ресурсов, гаджетов, направленное на очернение репутации, шантаж, унижение достоинства, оскорбление, клевета); харассмент (действия, унижающие и оскорбляющие человека, создающие ситуации бессилия, лишающие надежды на будущее) и другие.

Большинство зарубежных исследователей (Д. Каллен, Д. Клейн, К. Молленхауэр, К. Ольховский и др.) считает, что корень проблем:

- школьная травля, рождающая у жертв, жажду мести обидчикам. 87% указывают, что действия скулштинга продиктованы местью за издевательства и унижения, попытка справиться с накопившимися проблемами (Д. Клейн и др.);
- доступность оружия;
- влияние средств массовой коммуникации, социальных сетей, компьютерных игр, в целом «кровожадной массовой культуры» (М.-М. Эмин);
- последствия раннее пережитой психологической травмы, нервного потрясения, вызвавшего временное или стойкое нарушение психики под влиянием чрезмерного по силе или по его субъектной значимости психического воздействия [Непомнящая, 2021; Скулштинг, колумбайн или вооруженное … , 2021; Хломов, 2021]. Одни авторы (М. Мур, К. Ольховский и др.) называют это состояние депрессией (тоска, отчаяние, эмоциональная, интеллектуальная, двигательная заторможенность, резкое снижение влечений, волевой и социальной активности, самооценки, быстрая утомляемость, со временем толкающие на «мужские поступки»), другие относят к проявлениям посттравматического синдрома (краткосрочный дистресс, неадекватные копинг-стратегии) из-за отсутствия своевременной адресной помощи несовершеннолетнему, в целом, недопониманий в обществе (в том числе и профессиональном сообществе) сложности проблем социального взросления в условиях роста социальной настороженности, усиления социально-экономического неравенства, отдельных случаев дискrimинации (П. Лэнгман, Дж. П. Шаринг и др.);
- присутствие (а иногда и господство) в деятельности учителей, воспитателей, социальных педагогов и родителей стереотипов, рожденных мифами, что: а) тихий ребёнок (спокойный ученик) — благополучный.

Внимания в первую очередь требуют бунтари против всех и вся, возмутители спокойствия, гиперактивные дети; б) «тихий ребёнок» — удобное дитя, так как не участвует во всяких авантюрах, не бросается в своих поступках из крайности в крайность. Он — исполнительный в меру своих сил и способностей и не передаётся в дополнительных стимулах (А. Антонов, Г. Ткаченко, К. Хломов и др.);

— низкий уровень доверия к окружающим, вытекающий из ограниченного общения с родителями, ровесниками, одноклассниками, ведущего к отсутствию опыта решения жизненных затруднений; бедности, деловых, личных, приятельских, товарищеских отношений, в результате чего складывается ситуация отчуждения, отверженности, одиночества; недостаточности внутренних ресурсов, имеющих важное значение для удовлетворения естественных потребностей взросления, вызывая амплитуду колебаний от болезненного неприятия чувств других до враждебности и отсутствия переживания вины, наслаждения причинения боли, страданий другим (П. Лэнгман);

— принадлежность к определённым сообществам (группа «смерти», колумбайнов, пиплхейтов и аналогичных объединений радикальными формами деятельности) (Д. Давыдов и др.).

Однако, события последнего десятилетия привели большинство зарубежных и отечественных исследователей проблемы «Дети, подростки и оружие» к общему выводу, что причины появления школьных стрелков и скулшутинга носят сложный комплексный и многофакторный характер и общественному мнению не следует все объяснять ментальными расстройствами личности.

В-третьих, с помощью выделения, сравнения и описания набора формальных признаков скулшутинга: а) стрелки в основном нынешние или бывшие учащиеся учебных заведений, а жертвы — ученики, педагоги, рабочий (обслуживающий) персонал; б) ранения или убийства имеют

умышленный характер, но не корыстные мотивы; в) преступлению присущи черты копирования внешнего образа, заявлений, последовательности действий; г) планирование и организация нападения осуществлялась заранее, включая просмотр и анализ многих сайтов, видеофрагментов, их компилирования с упором на сбор элементов демонстративных действий, связанных с маскулинностью, превосходством, доминированием; д) стрелки преимущественно вменяемые люди. На долю душевнобольных приходится 2,4% (В. Брылев); е) все они пользовались как огнестрельным, так и колюще-режущим оружием; ж) все они парии и аутсайдеры; з) все стрелки из различных по своему социально-экономическому положению, статусу, типу семей. При этом у них отсутствует глубокая привязанность к родителям, близким; и) все они желали конкурировать с другими сверстниками и пытаются для себя и окружающих утвердить собственную мужественность (И. Лукьянова); к) все увлекались посещением веб-сайтов, посвященных оружию, коллекционированием плакатов с изображением индивидуального огнестрельного и холодного оружия, с портретами школьных стрелков, сбором книг и кинофильмов о мужественных поступках, волевых решениях.

В-четвертых, примерный психологический портрет школьного стрелка, включает три их типа: а) психотики (чувствуют себя изгнанниками, ощущают себя не такими, как все); б) травматики (являются жертвами физического, эмоционального или сексуального насилия); в) психопаты (социопаты), которые отчуждены от других людей (П. Лэнгман и др.)

Таким образом, с одной стороны, стала накапливаться информация, помогающая оценить актуальность, степень остроты и масштабы проблемы «дети и оружие» в современном мире, с другой стороны, остаются открытым для дальнейших исследований, поиск ответов на вопросы о субкультурных влияниях, факторах риска, характере трудностей, наличии заболеваний и способах их профилактики, каким образом разрушаются элементы личной

ответственности и правомерности использования оружия для решения повседневных жизненных проблем.

Иногда в тесной связи со школьными стрелками, иногда в контексте деструктивных подростковых сообществ изучается субкультура колумбайна и её роль в гlorификации (прославления, расхваливания, пения дифирамбов) использования оружия в самоутверждении, в самореализации.

История феномена «колумбайна» начинается с трагических событий в одноимённой школе штата Колорадо (США) 20 апреля 1999 года, когда двое школьников (Э. Харрис и Д. Клиболд) убили 13 и ранили 23 человека, после чего застрелились сами. Справедливости ради необходимо сказать, что и до этого в стране случались массовые убийства (в 1927 и в 1956 годах), но события 1999 года получили широкий резонанс и послужили основой для возникновения особой субкультуры в молодёжной среде [Непомнящая, 2021; Протопопова, 2019], стали символом поп-культурного феномена.

Начиная с 2000-х годов, фиксируется нарастание этого явления в учебных заведениях США. Встречается упоминание о более 20 нападений и около 50 намерений (Д. Куркин и др.). Со временем такая печальная реальность пришла в другие страны мира, в том числе и в Россию, стала частью информационного и ментального пространства нашей молодёжи. География распространения этого феномена в Российской Федерации достаточно обширна: Хабаровск, Благовещенск, Нижегородская область, Тюмень, Киров, Кострома, Волгоград, Зарайск, Серпухов, Саратов, Пермь, Казань, Керчь, Москва, Московская область и другие регионы [Приложение Б]. Иллюстрацией также может стать и другая схема (Рисунок 4).

СЛУЧАИ НАПАДЕНИЙ В ШКОЛАХ И КОЛЛЕДЖАХ РОССИИ

2014 г.

3 февраля
Школа № 263
(г. Москва)
Ученик 10-го класса пришел с ружьем.



○ Убиты учитель географии и полицейский, ранен еще один правоохранитель.
★ Признан невменяемым, направлен на принудительное лечение, по данным СМИ, освобожден в 2020 г.

2017 г.

24 апреля
Компьютерный зал школы с. Агвали (Дагестан)
Взрыв из-за принесенной школьником гранаты.



○ 2 человека погибли, 11 пострадали.
5 сентября
Школа № 1 (Ивантеевка)
Ученик устроил стрельбу из пневматического пистолета.

○ Пострадали учительница и 3 школьника.



1 ноября
Колледж – Западный комплекс непрерывного образования (г. Москва)

★ Студент убил учителя, опубликовал в сети фото, после чего покончил с собой.

2018 г.

15 января
Школа № 127 (г. Пермь)
Ученик вместе со знакомым напали с ножами на учащихся 4-го класса.

○ Пострадали 9 детей и учительница. Нападавшие также ранили друг друга.

★ Один из виновных получил 9 лет и 8 месяцев. Второго отправили на лечение в психиатрическую больницу.



19 января
Школа № 5 (Сосновый Бор, Бурятия)

Девятиклассник напал с топором на детей и учительницу.

○ Пострадали 6 детей и преподаватель.

★ Нападавший признан невменяемым и направлен на принудительное лечение.

○ Пострадавшие ★ Наказание

18 апреля

Школа (г. Стерлитамак, Башкирия)
Ученик напал с ножом на учителя и одноклассницу.



○ Пострадали 4 человека.

★ Нападавший признан невменяемым.

17 октября

Керченский политехнический колледж (г. Керчь, Крым)
Ученик взорвал самодельную бомбу и начал расстреливать людей.



○ Погибли 20 человек.

★ Нападавший покончил с собой.

2019 г.

14 ноября

Амурский колледж строительства и ЖКХ (г. Благовещенск)
Студент применил огнестрельное оружие.



○ Погиб один учащийся.

★ Нападавший покончил с собой.

Рисунок 4. Случаи нападений в школах и колледжах России

Простой арифметический подсчёт свидетельствует, что только в этой схеме пострадали 64 человека. Однако в последующие годы эти процессы в стране продолжались и по подсчётам СМИ число убитых и раненых превысило 200 человек при неучтённом количестве пострадавших [Мергенова, 2017].

По мнению учёных проблема колумбайна в российской науке находится в центре внимания исследователей, но ещё недостаточно активно представлены в публикациях [Амелина, 2019]. Нашли освещение отдельные правовые аспекты массовых убийств в учебных заведениях разного уровня, причины, портрет сторонников колумбайна и некоторые другие. Их анализ позволил прежде всего рассмотреть причины, которые выделяют представители различных областей знания:

- как и в предыдущем случае, одной из главных причин называется школьная травля (А. А. Реан и др.);
- на основе компаративистского анализа ряда авторов (Ю. В. Афанасьев, А. В. Дакинов, В. О. Карпов и др.) к причине относят

психологическую деструктивность несовершеннолетних субъектов, триггер радикальной негативной реакции, фрустрацию, неустойчивость психики;

- гендерные предубеждения (Д. Давыдов), статус «инцелы» («девственники по неволе» - парни, которые не могут найти себе пару);
- «личный джихад» как способ разговора с окружающим миром. «Сегодня я убью огромное количество биомусора» - писал в социальных сетях И. Галлявиев [А и Ф], «я хотел показать людям, что все они – мои рабы. ...Я стал всех ненавидеть. Всех, в кого я стрелял, я хотел лишить жизни, а не просто ранить...» [А и Ф], «Я отомщу за всех, кого унижали в школе» (Пермь) [Витольник, 2018; Давыдов, 2018; Дамаскин, 2020; Карпов, 2018];
- переживание комплекса неполноценности (внешность, сила, ресурсы, результаты);
- недоступность ценностей культуры (А. Коэн);
- героизация убийства и убийц в социальных сетях, кинофильмах, интернете, придание их действиям ритуального характера. Поэтому в периодической печати, в выступлениях общественных деятелей встречается много версий по поводу того, что провоцирует такие действия: глобализация и распространение информации о деструктивных сообществах и их идеалах, перенасыщенность насилием компьютерных игр, телепрограмм, наличие жёстких контентов в интернет-пространстве [Скулшутинг, колумбайн или вооруженное ... , 2021];
- безразличие общества. По результатам многолетних международных исследований 80% подростков, планирующих бойню через публичные заявления в соцсетях или личные сообщения в соцсетях, знакомым предупреждают о своих намерениях. Например, в 2017 году (Ивантеевка) перед тем, как пойти убивать, юноша предупредил сестру и девочку, которая ему нравилась, что будет теракт [Мосячкин, 2019; Плотников, 2021; Покровская, 2022];

– слабая профилактическая работа в подростковой и молодёжной среде.

В 2020 году о готовящемся инциденте в Нижегородской области знали многие учащиеся колледжа [Веч. М.], но никто до трагедии никому не сообщил.

Казанский стрелок (И. Галлявиев) вообще вёл в соцсетях открытый канал, называл себя избранным, несколько раз предупреждал своих подписчиков, что собирается убить как можно больше людей («биомусор») (Н. Покровская);

Из приведённых данных следует, что причин для действий колумбайнистов, множество и они в известной мере перекликаются со скулштутингом.

На основании анализа фактов из повседневной жизни и осмысления результатов некоторых пилотажных исследований в педагогике и в научной литературе сложился собирательный портрет подростков, связанным с субкультурой колумбайна. Это – не очень интеллектуальный и в то же время не слишком инфальтильный подросток с болезненным чувством «собственного величия», с чрезвычайно завышенными ожиданиями (А. Ю. Карпова); замкнутый, неуверенный в себе с проблемами самореализации (В. О. Карпов); тихий мальчик, домашний, спокойный, вежливый, никакого намёка на невменяемость (Н. Покровская); ощущает себя как несчастного, обиженного человека, пережившего опыт травли, имеющего желание стать всемогущим, чтобы все дрожали (К. Хломов); тихий, с виду типичный «ботаник» (И. Суровцев и др.);

Согласно исследованиям американского психолога, П. Лэнгмана, среди этой категории подростков 2/3 успевали в учёбе, занимались в кружках или секциях, имели достаточно широкий круг интересов, проживали в относительно благополучных семьях [Покровская, 2022, с. 9].

Дополнить этот портрет могут и другие характеристики. В частности, мнение Я. А. Амелиной, что главной движущей силой поступков колумбайнера является ненависть, а сами действия представляют собой некую манифестацию, эклектичность, им присущи черты неонацизма. Примером может служить образ, который был растиражирован телевидением, интернетом: черная одежда, балаклава, шлем Д. Вейдера и ружьё в руках.

Таким образом, подчеркнём, что первый (чистый) колумбайн в России состоялся 5 сентября 2017 в Ивантеевской школе, наиболее массовым итогом расстрела стала трагедия в Керченском политехническом колледже (20 человек убиты, 67 ранены). С 2019 года это явление быстро распространяется по большим и малым населённым пунктам страны. Одно из последних событий произошло 13 декабря 2021 года на территории Серпуховского монастыря, в православной гимназии, в котором пострадали 10 человек.

Также, как и при скулшутинге все убийцы-парни; все они бывшие или нынешние учащиеся школы, колледжа, университета; все были переполнены ненавистью, страхом, агрессией, обидой, желанием причинить боль, страдания другим. В то же время их не стоит объявлять невменяемыми. 45% из них испытывали трудности в общении, а 80% страдали от буллинга, несправедливого отношения со стороны педагогов, родителей. Около 90% подростков демонстрировали симптомы депрессии из-за разрыва отношений, разочарования (П. Лэнгман). Кроме того, объединяет эти два деструктивных направления то, что они базируются на сложном комплексе личностных черт, семейной истории, социальных влияний, проблем идентичности, иногда и психических заболеваний.

При наличии общих черт можно увидеть и отличия. Во-первых, колумбайнсты наряду с огнестрельным широко используют самодельные взрывные устройства («коктейли Молотова»), холодное оружие (ножи, топоры), бензопилы, гранаты. Во-вторых, заканчиваются нападения более

чем в 60% случаев самоубийством. В-третьих, сторонники колумбайна более организованы, так как в соцсетях имеются сообщества, воспевающие данную субкультуру, пропагандирующие силу оружия, компьютерные игры, фильмы, истории поступков, трансформирующие высказывания (послания) тех, кто совершил убийства.

По данным Совета безопасности России на 2020 год в стране насчитывалось около 70 тысяч подростков, относящих себя к этой субкультуре, а ещё свыше 30 тысяч объявивших себя сочувствующими (Я. А. Амелина).

В последние годы к ним примыкает ещё одно сообщество — МКУ (Маньяки. Культ убийств). Оно создано в 2018 году на территории Украины и базируется на идеологии человеконенавистничества (пиплхейт): пропаганда убийства лиц с асоциальным образом жизни, неславянской внешностью (бомжи, алкоголики, наркоманы, трудовые мигранты).

Аббревиатура «МКУ» имеет несколько (13) вариантов расшифровки, но несмотря на отличие трактовок для этой деструктивной субкультуры присущи радикальные формы расизма и мизантропии, культа силы и оружия.

По данным новостных каналов Российского телевидения в стране за последние месяцы арестовано в ряде регионов свыше сотни молодых людей, разделяющих эту точку зрения и действующих в рамках данных идеалов. Одной из особенностей таких сообществ является участие в последнее время в них девушек и кроме того использование для расправы не только оружия, но и физической силы, не только стрельбы, взрывов, но и нанесение жестоких (смертельных) побоев.

В большинстве своём подростки, юноши и девушки, молодые люди обоего пола, проживали в относительно благополучных семьях, учились, особо не выделяясь демонстративным поведением и объясняли свои действия или намерения желанием, с одной стороны, очистить мир от человеческого балласта, с другой стороны, помочь добиться признания,

которое в сознании части молодёжи ассоциируется с соответствием образу деструктивных героев.

Проведенный аналитический обзор в контексте изучаемого вопроса позволяет сделать следующие выводы:

1. Философы прошлого, современные исследователи, государственные и общественные деятели неоднократно подчеркивали, что проблема «дети и оружие» является древней как мир, вокруг которой велись, ведутся и, видимо, еще долго будут вестись споры, начиная с вопроса о роли игрушек, имитирующих оружие, в развитии маскулинности у мальчиков, их гендерной социализации, и заканчивая триадой: 1) оружие — стандартный подарок для мальчиков; 2) следует ли культивировать интерес детей к оружию?; 3) воспитание оружием — зло или благо?, что позволяет говорить: тема оружия — сложная, многоаспектная, требующая критического осмысления, уточнений для преодоления расплывчатости формулировок и особенностей используемых методик. Поэтому логика анализа исследуемой проблемы будет предполагать три аспекта: понятийный, историко-педагогический, теоретико-методический.

В понятийном смысле оружие означает название устройства и предметов (изделия) конструктивно предназначенных для поражения живой цели, подачи сигналов, нападения или обороны (защиты).

В литературе встречается много вариантов классификации оружия по многим основаниям. Назовем лишь некоторые из них: огнестрельное, игровое (пейнтбол и др.), холодное (ударно-дробящее, колющее, рубящее, смешанного действия), газовое, пневматическое, метательное, (луки, пращи, арбалеты и др.), массового поражения и другие.

В последние годы к ним добавилось биологическое, инфразвуковое, генетическое, лазерное, информационное и другие нетипичные виды, а также на боевое, служебное, гражданское, на сигнальное, спортивное, боевое, охотничье, коллекционное. Более того, оружием при определенных условиях

могут стать многочисленные окружающие нас предметы, что требует более полного понимания этого термина и правомерности обращения с ним.

2. Историко-педагогический экскурс свидетельствует о том, что: военизированная игрушка с древнейших времён занимает важное место в социализации мальчиков у всех народов, во всех системах воспитания. Она была призвана обеспечивать развитие маскулинности и гендерной идентификации. Однако по мере усложнения таких игрушек, присвоения им реальных функций появляется необходимость введения правил обращения с ними для снижения опасности травм, причинения вреда личности, унижения её достоинства. Так постепенно у ребёнка начинает формироваться понимание рисков и ответственности, правомерности применения оружия, в дальнейшем в повседневности всё чаще отмечаются случаи использования оружия несовершеннолетними, что делает актуальным поиск ответов на вопросы, связанные с отношениями «ребёнок и оружие». Опыт столетий свидетельствует, что однозначного суждения на сегодняшний день нет. Версий, что провоцирует у детей, подростков, молодёжи применение оружия с целью насилия, множество; трагедии последних десятилетий в мире и России, которые продолжаются и по сей день, указывают на необходимость разработки научно-обоснованной программы комплексной профилактики скользуинга, колумбайна и их производных, центральное место в которой займёт формирование у несовершеннолетних ответственного отношения к оружию.

Следовательно, со временем всё острее становится проблема о возможности, необходимости, целесообразности допущения оружия в детскую и молодёжную среду, правомерности его использования несовершеннолетними в целях защиты, самообороны.

1.2. Формирование ответственного отношения у подростков к обращению с оружием: педагогический аспект

Проблемы формирования ответственного отношения к чему-либо на разных этапах становления и развития личности находятся в поле зрения представителей различных социально-экономических и гуманитарных наук. Их решение во многом зависит от понимания смысла ключевого слова «ответственность».

В словаре русского языка С.И. Ожегова оно определяется, во-первых, через сочетание «нести ответственность, иметь высокоразвитое чувство долга, серьезное отношение к своим обязанностям», во-вторых, как «исполнение обязанностей, следование правилам в какой-нибудь деятельности» [Ожегов, 1990, с. 466].

В социальной философии ответственность рассматривается как один из древнейших этико-социальных феноменов. В частности, в современной религиозной литературе, по мнению А. И. Ореховского, встречаются различные трактовки изучаемого явления, однако все они сводятся к тому, что это — отчетность относительно использования своих способностей и талантов перед всевышним, подчинения установленным правилам, укладу [Ореховский, 2010, с. 116].

Традиционно ответственность в семантическом смысле означала необходимость, обязанность отвечать за свои действия и санкции за них с правовой точки зрения. Быть ответственным — значит отвечать за порученное дело, за свои слова, обещания, поступки, за последствия своих решений, действий.

Структура ответственности включает субъекта (кто отвечает), инстанцию и меру ответственности (перед кем отвечает субъект и какова степень её), объект, основу (за что и во имя чего, каким образом отвечает). Отсюда можно выделить ряд функций: а) ценностно-целесообразную

(система нравственных требований); б) нормативную (меры порицания) [Ореховский, 2005].

Таким образом, в контексте философской концепции ответственность — форма упорядочивающей связи в различных структурах социальных отношений, которая базируется на объективной ценностной основе, отражая исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом и обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований.

В психологических словарях ответственность — осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъектов по выполнению ими принятых норм и правил [Краткий психологический словарь, 1985, с. 224]. При этом ответственность может рассматриваться перед обществом (характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость) и как черта личности, которая складывается в процессе совместной деятельности (не любой, а позволяющей реализовывать творческий потенциал индивида в созидании гуманных общественных отношений и утверждения принципов социальной справедливости) в результате чего происходит интериоризация социальных ценностей [Краткий психологический словарь, 1985, с. 225].

В этом случае различают внешние (подотчётность, наказуемость) и внутренние (чувство долга, саморегуляция) разновидности контроля, цель которого заключается в помощи сохранения порядка, налаживании целесообразного функционирования системы действий.

В психологии, более того отмечается, что фундаментальных отечественных исследований по данной проблеме недостаточно (С. В. Быков, К. Муздыбаев, В. П. Прядеин и некоторые другие). В то же время сложились разные подходы при описании структуры и раскрытия ее сущности.

Так, по К. Муздыбаеву, этот термин может быть определен через «долг» и «вину», как некая степень добровольного отклика личности на

социальные проблемы в соответствии с нормами, ценностями, особенностями субкультуры и вытекающими из них моральными обязанностями. Она включает в себя и отношения и меру исполнения требований морали и права, а её признаками являются точность, пунктуальность, принципиальность, справедливость, честность, готовность отвечать за принимаемые решения и их последствия, четкость в исполнении своих обязанностей [Муздыбаев, 2017].

В. П. Прядеин понятие ответственности отделяет от исполнительности и воли, приходит к выводу, что ответственный человек — тот, кто не может поступать против своих убеждений, кто всегда прогнозирует возможность достижения конечного результата, кто при видимых трудностях может отказаться от деятельности, как готовый искать и находить оптимальные пути достижения цели и её сохранение при стечении неблагоприятных условий [Прядеин, 2012, с. 32-44].

А. В Смирнова, опираясь на концептуальный подход К. Гренни и К. Патерсон [Патерсон, 2014], связывает ответственность с обязательствами личности и предлагает на основе сравнительно-сопоставительного анализа рассматривать структуру ответственности по схеме (Рисунок 5). В основу заложены такие параметры для классификации: 1) выполнение или невыполнение действий (ответственность-безответственность); 2) мотивация: внутренняя (оптимальный) — отсутствует (анархия и буллинг) [Смирнова, 2017].

Дальнейший анализ феномена ответственности убедил автора в том, что позитивная динамика и её формирование тормозится рядом факторов: излишним контролем, отсутствием ситуации выбора, невозможностью тренировать волю, опасностью манипулировать сознанием несовершеннолетних.

Стили исполнительности, по В. П. Прядеину	Типы ответственности, по О. Ю. Гроголевой	Стадии формирования ответственности, по М. Маршелл	Модусы ответственности, по О. Н. Финогеновой
ответственный	оптимальный	D — демократия	Лидер
исполнительный	исполнительский	C — сотрудничество или конформизм	Исполнитель
волевой	ответственный	B — буллинг	Прожектор
ситуативный	ситуативный	A — анархия	Планктон
	избегающий		

Рисунок 5. Соотношение стилей типов, стадий, модусов (структура ответственности)

В другом случае, когда ответственность трактуется в трех аспектах:

а) как выполнение обязательства; б) как самостоятельность принятия трудных решений проблем; в) как «авторство» совершенных действий в контексте «успех – вина» (Б. С. Алишев), считается, что она включает в себя и отношения и меру исполнения требований, инициативность и исполнение долга, внешние (правовые и моральные нормы) и внутренние (совесть, долг). Следовательно, ответственность – сложный социально-психологический феномен, который характеризует личностную и социальную зрелость человека (Б. С. Алишев, Г. И. Кашапова и др.).

К настоящему времени выполнен ряд работ, в которых данная категория рассматривается как элемент сознания (А. Ф. Плахотный и др.), форма активности (К. А. Абульханова-Славская), нравственно-волевое качество личности (А. А. Радугин), волевое качество, связанное с морально-ценостной ориентацией индивида (Л. И. Дементьева, О. Ю. Гроголева, Л. А. Радзиховский, М. В. Матюхина, С. Г. Ярикова и др.), определяющееся в сформированной волевой сфере, которая выражается в умении преодолевать внутренние и внешние трудности, требующие развитости, целеустремленности, настойчивости, решительности, выдержки, организованности, самостоятельности; через локус контроль (Я. Л. Коломинский, А. А. Реан, Дж. Роттер), согласно чему человек склонен

видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. Соответственно этому выделяют два типа локус контроля: интернальный (большой частью принимает ответственность за события на себя) и экстернальный (приписывает ответственность влиянием внешних факторов). Если первые более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, то вторые чаще становятся жертвами социализации [Мудрик, 2010, с. 579-580], проявляют беспомощность или агрессию.

Ответственность нередко называют «высоким личностным образованием» (Г. И. Кашапова) или «качеством высшего порядка» (Е. Б. Кириченко) из-за тесной взаимосвязи с волевой, эмоциональной и мотивационной сферами индивидуальности. Она предполагает сформированную способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в сообществах нормами и саморегулировать свои поведения и отношения, осознанную готовность взять на себя определённые обязательства, предвидеть последствия собственных решений. При этом, важно различать исполнительность, послушание, дисциплинированность и ответственность, как потребность (качества), которая базируется на добровольности, активности, сознательности при выборе действий на основе развитого чувства сострадания, требовательности прежде всего к себе, а потом к другим.

Ответственность можно дифференцировать во временном плане и вести речь об ответственности за прошлое, настоящее, будущее (С. А. Рудь).

В педагогике ответственность рассматривается как нравственная категория, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом [Тютькова, 2016, с. 93]; как способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности к общему делу

[Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 187]; как способность личности понимать и следовать юридическим и нравственным нормам, определяющим обязанности её перед государством, обществом, определённым сообществом [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 257].

Итак, термин «ответственность» используется достаточно широко в современной научной литературе и чаще всего в сочетании обязанности, обязательства, следования требованиям социума. Поэтому можно ответственность определить, как способность индивида сознательно исполнять обязательства, следовать принятым в обществе и сообществе правилам и нормам, а также учитывать последствия своих действий, поведения на жизнедеятельность групп, других людей.

В публикациях современных авторов речь идёт о различных видах ответственности: гражданской, юридической, профессиональной, экологической и других. В педагогике в большой мере используется словосочетание социальная ответственность как инструмент взаимодействия между индивидом и коллективом, личностью и обществом (С. Н. Ивахненко); как отношение ограничения вольности каждого человека с позиции интересов общества, как наложение воли общества на свободную волю индивида, направление его активности в социальные рамки (А. П. Черменина); осознанное принятие роли гражданина, знание своих прав и обязанностей, наличие позитивного опыта жизнедеятельности и способность руководствоваться им в повседневности (А. Ф. Плахотный); как сложная интегративная характеристика социально-нравственной воспитанности личности, с одной стороны, и, с другой стороны, как внутренняя форма саморегуляции деятельности субъекта, возникающая в совместной деятельности в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил (А. П. Трубников).

Наполнение содержания социальной ответственности авторами происходит в дальнейшем при изучении процессов её формирования в

различных возрастных группах, видах деятельности. В частности, под социальной ответственностью спортсмена, по мнению К. Е. Байбекова, следует понимать «системное качество личности», обусловленное совокупностью исторически и культурно детерминированных социальных ценностей, усвоенных и принимаемых им в форме идеалов, принципов и целей, нормирующих все стороны его жизнедеятельности и выражающихся в отношении к собственным личностным качеством и поведению; тренеру, товарищам по команде; тренировочному и соревновательному процессам; имиджу российского спортсмена; к обществу, «его ценностям и потребностям» [Байбеков, 2004, с. 12].

Социальная ответственность может быть представлена в двух формах: общественной, как реакция (система ответов) общества на поведение индивида (в виде санкций) и как система ответов личности на требование общества (принятие, следование, отвержение), то есть имеет место выраженные смыслы: общественные (обязательства по отношению к социуму, его ценностям) и личностные (по отношению к самому себе, другим). Следовательно, одним из элементов ответственности являются отношения, как взаимосвязь различных величин, предметов, действий, как связь между кем-нибудь, возникающая при общении, контактах [Ожегов, 1990, с. 473].

В философии отношение — одна из форм единства, взаимосвязи предметов, принципов, мыслительных конструкций (причина-следствие, аргументы и функции и т.п.), взаимодействие, в которое вступают между собой люди в процессе деятельности (экономические, идеологические и т.п.) [Василькова, 2010, с. 195; 200-201].

В социологии исследуются социальные отношения, которые возникают между группами людей, занимающими разные положения в обществе, принимающими неодинаковое участие в его экономической, политической и духовной жизни, различающимися образом жизни, уровнем и категориями

доходов, структурой личного потребления (равенства-неравенства, дружбы-конфликта, справедливости-несправедливости, прямые-косвенные контакты и т.д.).

Субъектами этих отношений выступают различные общности людей [Краткий словарь по социологии, 1989, с. 222].

В психолого-педагогических словарях [Словарь по социальной педагогике, 2002; Словарь-справочник по педагогике, 2004] отношения, это, во-первых, целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности; во-вторых, — это эмоционально-волевая установка личности на что-либо, выражение её позиций.

Согласно концепции А. А. Бодалева, М. Н. Мясищева, отношения — психологическое ядро личности. Их система определяет характер переживаний индивида, его поведенческих реакций, восприятия происходящего вокруг [Краткий психологический словарь, 1985, с. 225].

В справочной литературе и статьях [Словарь по социальной педагогике, 2002; Словарь-справочник по педагогике, 2004; Современный словарь иностранных слов, 1994; Шахова, 2006] встречается описание различных видов отношений: общественные (совокупность всех отношений данной формации или конкретного общества); воспитательные (возникающие между людьми в воспитательном взаимодействии, направленные на духовное, нравственное и прочее развитие и самосовершенствование); межличностные (субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний друг на друга во время совместной деятельности и общения, которые подразделяются на деловые, личностные, приятельские, товарищеские, дружеские); межгрупповые (субъективное отражение многообразных связей возникающих между социальными группами, а также обусловленный им способ взаимодействия различных объединений, сообществ); личностные

(установки, ценностные ориентации и механизм адаптации к окружающей среде, что строится в зависимости от понимания индивидом смысла и цели своей конкретной деятельности).

Структура ответственного отношения в этой связи может быть визуально представлена в виде рисунка (Рисунок 6).



Рисунок 6. Структура ответственного отношения (С. А. Рудь)

Так как отношение выражается к определённому объекту или его стороне, то оно проявляется, в свою очередь, как отношение к себе, другим людям, группе, обществу, Родине, труду, учёбе, к порученному делу и которое представляет собой установившуюся позицию личности, определяющую направленность и интенсивность действий в конкретной среде, ведущее к накоплению опыта поведения в той или иной ситуации. Оно, следовательно, отличается яркой эмоциональной окрашенностью [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 190].

Исходя из понимания сущности ответственности и отношений, ответственное отношение — это интегрированное качество личности, которое базируется на осознании ею значимости конкретного феномена его проявлений в деятельности и общении, способности ставить цели, предвидеть их результаты, планировать способы достижения, принимать

решения о путях выхода при затруднениях, и характеризуется обязательностью, самостоятельностью действий. Оно включает мотивы, ценностные ориентации, реальные действия и фактическое поведение человека.

Для дальнейшего разъяснения авторской позиции необходимо раскрытие сущности термина «формирование» с педагогической точки зрения. В упрощённом виде он трактуется как процесс какого-либо явления [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 326], как процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, воспитания и собственной активности человека [Бачинин, 2005, с. 137].

В профессиональных словарях формирование личности — это вид её развития, изменение психологической динамической функциональной её структуры, но главным образом её содержания под влиянием внешних воздействий [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 417]. Оно может быть целенаправленным или стихийным и включает в себя:

- 1) конструирование ситуаций проживания нового опыта;
- 2) искусственное создание среды, способной оказывать определённое влияние;
- 3) ограничение степеней свободы путем сужения опыта деятельности, круга впечатлений, оценок;
- 4) интеграцию внешних и внутренних условий развития;
- 5) стимулирование или торможение действий тех или иных факторов развития, воспитания, образования.

Формируются, по мнению педагогов, черты и свойства, востребованные окружающей средой, ситуаций развития, социумом, самим человеком [Воспитательная деятельность педагога, 2005, с. 28-29]. При этом сам процесс развития предполагает тренировку, укрепление, обучение, воспитание, психологическую подготовку и мобилизацию.

Итак, формирование чего-либо (в том числе и ответственного отношения человека к объекту, деятельности и т.п.) подразумевает привнесение из вне тех элементов повседневной жизнедеятельности, которые обеспечивают, делают всевозможным осознанное отношение к конкретному действию, к просоциальным поступкам.

Формирование ответственности и различных её видов находится в поле зрения многих отечественных авторов. Назовем лишь некоторых из них: К. Е. Байбеков, Е. Н. Бобкова, Д. Н. Глухов, Е. Б. Кириченко, Е. В. Крутых, Ю. Е. Ланге, С. В. Мюллер, А. П. Трубников и другие. В этих работах обращается внимание на: а) необходимость учитывать объективные (направленность и система ценностей, общекультурные традиции, сложившиеся нормы и правила, характер социального заказа, возрастные социализационные задачи, потенциалы институтов воспитания подрастающих поколений, ресурсы образовательных организаций) и субъективные (индивидуальные особенности и жизненный опыт обучающегося, стремление к развитию личностных качеств и жизненный опыт, подготовленность педагогов), моменты (формирования ответственности); б) проблемы, которые условно подразделяются на три группы: связанные с организацией жизнедеятельности воспитанников (подростков), позволяющей им четко определиться с социально-ролевыми позициями, вариативностью допустимых действий для проявления своей индивидуальности и самовыражения, что помогает каждому обрести опору в самом себе (Л. Г. Жедунова, Е. Б. Кириченко и др.); способы и стили взаимодействия педагогов и подопечных (с утратой «базового доверия к миру», без которого принципиально не возможно развитие инициативности, автономии, социальной компетентности и половой идентичности) [Воспитательная деятельность педагога, 2005]; в) важность развития сознательности, активности, обогащение привычных форм поведения, развития способности делать выбор (использовать метод

проектов) (Е. В. Крутых, С. В. Мюллер); г) создание и поддержание гуманной атмосферы взаимодействия всех субъектов, включенных в жизнедеятельность (через обеспечение межвозрастного взаимодействия, развитие взаимной ответственности, комплексное воздействие на ценностно-смысловую и эмоционально-волевую сферы) (А. П. Трубников).

С точки зрения методики и технологии формирования ответственности и ответственного отношения авторы акцентируют внимание на нескольких моментах:

- *во-первых*, на необходимости продуманной программы деятельности, учитывающий, что ответственность подразумевает активное принятие на себя обязательств за собственные действия, за других или какой-либо процесс, или явление. Поэтому ее формирование будет включать ряд этапов: ориентировочной, содержательной (классные часы, тренинги), мотивационно-целевой (тренинги), операционный (сюжетно-ролевые игры), рефлексивный (Е. С. Алексеева, Н. В. Ванюхина);
- *во-вторых*, педагогическая логика формирования будет выстраиваться следующим образом: диагностика — проектирование — pilotная программа — системная программа действий, будет опираться на преподавание, состоящие из трех блоков (общекультурного, адаптационно-развивающего, профильно-ориентированного) и будет двигаться от становления (накопления базы знаний) к усвоению способов деятельности в различных ситуациях и применению накопленного опыта через участие в различных социальных проектах (Ю. Е. Ланге);
- *в-третьих*, уровней сформированности ответственности и соответствующего отношения будет, как минимум, три: высшей (субъектно-творческий), средний (нормативно-включенный) и низший (адаптационно-исполнительский) (А. П. Трубников);
- *в-четвертых*, следует руководствоваться несколькими методическими правилами: не путать ответственность с послушанием,

разграничивать зоны ответственности, демонстрировать пути решения проблем, использовать санкции в случае безответственного поведения (предупреждение, предостережение, ограничение и др.).

А. И. Иванова, проанализировав теоретические основы формирования ответственного отношения к учебной деятельности [Иванова, 2011], делает несколько важных выводов:

1) ссылаясь на тщательное изучение современных источников по обозначенной проблеме, подчеркивает многообразие подходов к трактовке ключевого понятия и высказывает своё согласие точкой зрения Т. Ф. Ивановой, что главный смысл в развитии у человека способности к выполнению долга;

2) формирование его у обучающихся предусматривает: а) развитие у них важнейших качеств в процессе учебной деятельности; б) подбор педагогически целесообразных средств, способов, технологий, которые содействуют занятию субъектной позиции учащимися; в) акцент в содержании и организации учебного процесса на создание ситуаций, приносящих удовлетворение всем участникам образования;

3) назначение исследуемого феномена в развитии у подростков способности действовать и делать это на протяжении длительного времени требует наличия умений управлять не только собственной деятельностью, но и действиями других, делегировать полномочия, визуализировать затруднения, самостоятельно решать собственные проблемы, используя потенциалы личности, возможности государства, окружения;

4) так как ответственность и ответственное отношение связаны с самостоятельностью, процесс их формирования строится с ориентацией на зоны, представленные на рисунке 7.

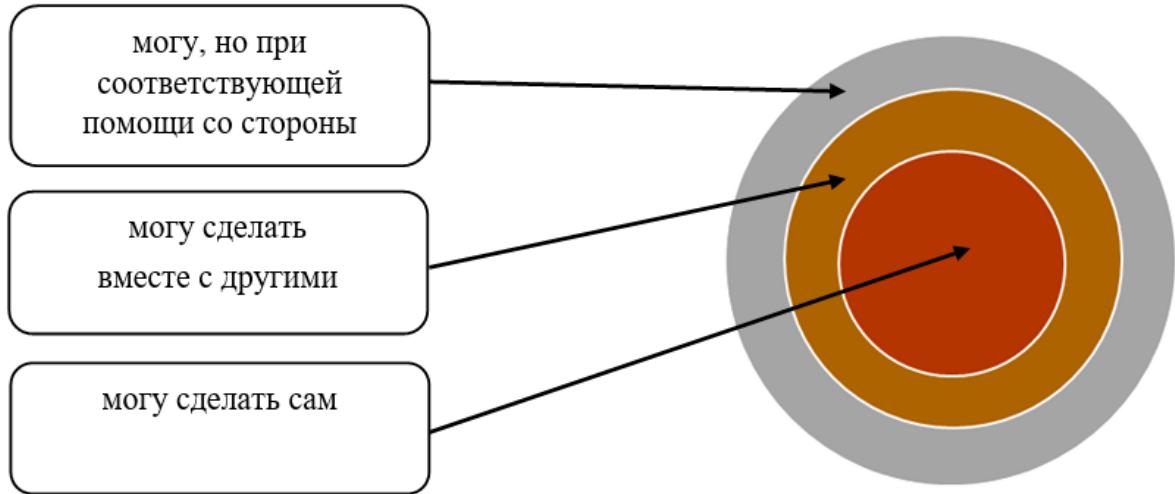


Рисунок 7. Зонированность ответственности

В настоящее время, как считает В. П. Прядеин, формирование ответственного отношения затруднено в силу ряда обстоятельств, так как:

- 1) обучение в образовательных заведениях направлено на культивирование исполнительности;
- 2) родители мало уделяют внимания этому процессу в раннем возрасте, не используют потенциалы трёх лет, когда появляется желание самостоятельности;
- 3) хаос в социальной действительности и иллюзорность свободы, вседозволенности при сильной дифференциации доходов, социальной несправедливости ведёт к неприятию отдельных норм и правил;
- 4) инновационные технологии, которые широко рекомендуются для применения в педагогической практике, страдают как минимум тремя недостатками:
 - а) ориентированностью на работу с детьми одного возраста;
 - б) стремлением сформировать в человеке отдельные качества изолированно друг от друга;
 - в) отсутствием сквозного связующего параметра, обеспечивающего целостность образовательной системы и преемственность между возрастами [Прядеин, 2012, с. 40].

В этих условиях смысл формирования ответственного отношения к чему-либо, считает автор, будет предполагать: научение субъекта осознанию соотношения прав и обязанностей, свободы и несвободы, что должно привести его к пониманию следующего: человек не только свободен, но и ответственен, способность принимать решения, брать осознанно на себя обязательства и делегировать контроль — важнейшее условия и результат его взросления.

Автор приводит наиболее сензитивный возраст для формирования ответственного отношения к видам деятельности, предметам и объектам:

- 2-3 года — так как появляется осознание собственного «Я»;
- 6-7 лет — потому, что уже осознаёт нравственный смысл («хорошо — плохо», «можно — нельзя», «добро — зло» и др.) многих этических категорий и имеет опыт ответственного поведения;
- 11-14 лет — появляется чувство взрослости, стремление взять ответственность на себя;
- 15-17 лет — происходит «великий выбор» (И. С. Кон): выбор профессий, жизненных идеалов, спутника жизни, идёт перестройка механизмов и способов социализации [Прядеин, 2012, с. 43].

Таким образом, при формировании ответственного отношения к чему-либо следует учитывать предрасположенность возраста к решению этой задачи.

Итак, анализ научных публикаций свидетельствует о том, что формирование ответственного отношения у данной категории подрастающего поколения изучается преимущественно к учению (А. Д. Алферов, В. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, А. Н. Гузанов, К. А. Менчинская и др.). Все авторы, в данном случае, считают, что: 1) ответственное отношение к учению проявляется в устойчивой позиции обучающихся, которое определяет направленность действий личности в учебном процессе, отличающееся самостоятельностью, познавательной активностью, творческим поиском,

готовностью к преодолению затруднений, продуктивному выборов вариантов решения; 2) такое отношения всегда связано с пониманием характера и содержания предъявляемых требований, умением учащихся отвечать за свои действия, их последствия; 3) формирование анализируемого отношения к учению происходит в различных видах деятельности (познавательной, научно-исследовательской, учебной, культурно-досуговой, социальной), на занятиях и во внеурочной работе, в системе общего, дополнительного, профессионального образования.

Так как нас, в первую очередь, интересует, как организуется данный процесс у подростков и молодежи, рассмотрим результат исследования А. Н. Гузанова [Гузанов, 2010], в диссертации которого характеризуется этот процесс в работе с обучающимися военного вуза во внеаудиторной деятельности.

Мы солидарны с автором, что изучаемый феномен — это интегративное качество личности, которое базируется на осознание ими роли и места знаний, умений и навыков, компетенции в социальной и будущей профессиональной деятельности, выражается в познавательной активности, способности планировать и предвидеть результаты этой деятельности и умения нести ответственность за принимаемые решения [Гузанов, 2010, с. 12-13].

В автореферате диссертации А. Н. Гузанов, кроме того, описывает:
а) модель формирования ответственного отношения у обучающихся, состоящего из целевого (направлен на развитие у них положительного мотива, благодаря чему обеспечивается трансформация ими цели «извне» в цель «для себя»); содержательного (состоит из ряда направлений: обучающего, просветительского, организаторского, научно-исследовательского, методического и проектировочного); технологического (учебное сотрудничество, коллективная, познавательная деятельность) и рефлексивного (развитие способности осмысливать, анализировать,

пересматривать свой опыт учебной деятельности) компонентов; б) основные педагогические условия (интеграция учебной и внеаудиторной деятельности на основе комплексной программы; организация такой работы на основе межличностного взаимодействия в системе «преподаватель — обучающийся» в контексте учебного диалога; моделирование типичных ситуаций затруднений, конструирование ситуаций индивидуальной успешности проектирование возможных образовательных маршрутов (создание информационно-аналитического центра); в) критерий сформированности такого отношения у данной категории обучающихся: мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, результативной [Гузанов, 2010].

Таким образом, в работе А. Н. Гузанова мы находим целостную систему формирования у обучающихся ответственного отношения к обучению, выстроенную на четких методологических подходах (системном, личностно-ориентированном, деятельностном), которая при всей специфике может быть адаптирована.

М. Мергенова в своей статье обосновывает систему формирования ответственного отношения студентов к обучению, в которой такое отношение трактуется как ценностное качество. В силу этого автор предлагает, во-первых, в содержательный блок такой системы включить развитие адекватной самооценки у обучающихся, обеспечить гармоничные пропорции личных ценностей и ценностей окружающей среды, осуществление внешнего контроля и оперантного анализа, во-вторых, в учебной деятельности широко практиковать опору на жизненный опыт студента, использовать теоретические задания, «мозговой штурм», взаимопроверку, рецензирование, создание учебных ситуаций, решение парадоксов, в-третьих, взаимодействие преподавателя с обучающимися строить в следующей логике: предъявление учебных требований и их разъяснение, информирование об обязательных результатов обучения и организация рефлексии, в-четвертых, на теоретических и практических занятиях при изучении профессиональных

дисциплин упор делать на развитие познавательного, научно-исследовательского интереса у обучающихся [Мергенова, 2017, с. 34-42].

В продолжение другие исследователи предлагают при формировании положительного отношения к обучению, учебной дисциплине пользоваться разными средствами и приемами (поощрение, наказание, стимулирование мотивации, поддержание интереса, включение в деятельность).

Кроме того, многими авторами описываются технологические цепочки, предусматривающие: а) совместную с обучающимися работу преподавателей по выявлению, постановке, осмыслинию и принятию цели (изучение предмета, отдельного его раздела, конкретной темы); б) предъявление и обсуждение характера требований, их конкретизация; в) подбор средств, адекватных целям (проблемные ситуации, образовательные проекты, дискуссии, учебное сотрудничество, парные и групповые формы учебной деятельности); г) стимулирование оценивания рефлексии (Н. В. Казакова, В. Б. Кухарская, И. А. и Е. А. Лавриеня, И. С. Табункина и др.).

Е. Н. Шахова в своей диссертации по специальности теория и методика профессионального образования изучает эту проблему применительно к студентам педагогического колледжа в системе контроля знаний. Автор связывает целостность формирования ответственного отношения к учению в системе и с идентификацией обучающихся с будущей профессией, с использованием рейтинговой технологии, с осуществлением контроля знаний как формы педагогической помощи и поддержки, с включением в него заданием практико-ориентированной направленности и созданием условий, способствующих переходу от управления познавательной деятельностью к самопроявлению, самоконтролю, саморазвитию.

Сам процесс формирования такого отношения у обучающихся в содержательной части предлагается строить на сочетании различных форм, методов, средств, нацеленных на стремление студентов добросовестно выполнять свои учебные обязанности, готовность осознанно управлять своим

умением и судить о достигнутых результатах по совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих показателей [Шахова, 2006].

Формирование у студентов вузов социально-ответственного поведения О. В. Баркунова, С. С. Седова, О. А. Смирнова изучают в контексте отношения к себе и обществу. В качестве главных направлений работы они определяют позицию обучающегося, его активность и субъективность, которые будут развиваться в научно-исследовательских и творческих сообществах, на конкурсах и выездных учебно-методических семинарах, культурно-массовых фестивалях.

Не менее интересными и полезными являются исследования, в которых раскрывается процесс формирования ответственного отношения школьников к труду (А. Ф. Ахматов, А. С. Барапенко, З. П. Верещак, А. С. Макаренко, А. Г. Пашков, В. А. Сухомлинский, П. И. Харламов, В. В. Чебышев и др.). Они, во-первых, признают, что в действительности, следует рассматривать три стороны отношения к труду (по А. С. Макаренко): труд как принудительное действие, труд как обязанность, труд как потребность, но во всех случаях будет требоваться: определенные знания, умения и навыки, наличие желания довести начатое дело до логического завершения, понимания ответственности за результат, во-вторых, для обеспечения перехода от одного этапа к другому необходимо обеспечивать присвоение подростками ценностей труда и готовности помогать другим. Поэтому еще в XIX веке провозглашалось: трудовые занятия должны быть интересными, побуждать к собственным действиям, демонстрировать реальные результаты и полезность в обыденной жизни, строиться по определенному алгоритму, быть посильными и способствовать переживанию удовлетворения от приложенных усилий (П. И. Христианович и др.)

В психолого-педагогической литературе другие аспекты формирования ответственного отношения касаются природы (И. Д. Зверев и др.), ее сохранения, восстановления, здоровья (профилактика вредных привычек,

приумножения ресурсов), отношения к себе и с собой, к миру и с миром (А. В. Мудрик), которые связываются с развитием чувства собственного достоинства и пониманием ценности жизни, уважения ко всему, что окружает; к общественно-полезной деятельности (Д. И. Фельдштейн и др.), что подразумевает культивирования уважения к людям, включенность в совместную деятельность, готовность к оказанию другим посильной помощи, развития навыков добросовестного исполнения порученного дела и способности к самостоятельной работе.

Таким образом, даже столь беглый обзор накопленных сведений о процессе формирования ответственного отношения к различным предметам и объектам, в различных сферах жизнедеятельности свидетельствует о наличии общего в его структуре и связях с интеллектуальной (знания, умения, навыки, возрастные и предметные компетенции), эмоционально-волевой (чувства, желания, потребности, готовности, и действенно-практической сторонами личности, а результативность предусматривает позицию взрослых, четкость и значимость целей, понимание смыслов предлагаемых дел, действий, преобразований.

Подводя итоги всему выше сказанному, сделаем несколько выводов:

1) термин «ответственность» используется достаточно широко в быту, в художественной и научной литературе, в общественных текстах и регулятивных документах; исследуется представителями многих сфер научного знания: философами, социологами, правоведами, психологами, педагогами и рядом смежных дисциплин. В каждой из них даётся своя трактовка этого понятия, которое чаще всего раскрывается через «обязанности и санкции», «долг и вина», «обязательства и сознательные действия»; рассматривается как способность индивида сознательно исполнять обязательства, следовать принятым в обществе и сообществе правилам и нормам, а также учитывать последствия влияния своих действий, поведения на жизнедеятельность групп, других людей;

2) формирование – это процесс наращивания личностного потенциала за счёт развития индивидуализированного социального опыта, способности предвидеть ближайшие и отдельные последствия принимаемых решений, осуществляемых действий, гармонизации личных и общественных интересов, то формирование ответственности может рассматриваться как процесс гармонизации обязательств, чувства долга, степени осознаваемости требований, предъявляемых к личности со стороны общества, ближайшего окружения.

Этот процесс предполагает создание и реализацию определенных организационно-педагогических условий, обеспечивающих приобретение обучающимися личностного опыта исполнения взятых на себя обязательств, осознанного следования юридическим и нравственным нормам в повседневной деятельности, выражющееся в его поступках и действиях;

3) ответственное отношение — сложное личностное образование, включающее эмоционально-волевой, мотивационно-ценостный, интеллектуальный, рефлексивный компоненты, его формирование у обучающегося к различным сторонам действительности предусматривает культивирование у детей, подростков, молодёжи самостоятельности, самоорганизованности, коммуникативности, способности к сотрудничеству, жизненной успешности, предупреждение отверженности, отчуждения и рождаемых ими беспомощности перед сложившимися обстоятельствами, одиночеством, неуспешностью;

5) процесс формирования такого отношения — длительный. Он протекает на всем протяжении жизни человека, но особенно интенсивно на определённых этапах взросления и на каждом из них, как свидетельствуют результаты исследования отечественных и зарубежных авторов, используется своя совокупность приемов и средств, методик и технологий. Это касается и подростков.

Нас интересует, в первую очередь подростки, как большая общественная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находится в состоянии становления, формирования [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 158].

Особую трактовку этому понятию предлагают многие авторы, подчеркивая, что — это социальная группа, которую составляют люди, осваивающие и присваивающие социальную субъектность, имеющие социальный статус молодых (Вал. А. и Вл. А. Луковы).

В настоящее время молодое поколение, к которым относится и категория «подростки» — это та часть населения планеты, которым в будущем предстоит наследовать социальный опыт предыдущих поколений, обогащать и развивать его, транслировать новым поколениям, нести ответственность за принимаемые решения и действия/бездействия.

В социологии перечисляются ряд признаков, присущих этой категории: отсутствие стереотипов, доступная мобильность, стремление выделиться, самоопределиться, наличие специфической субкультуры, низкий порог толерантности, внутренняя противоречивость, активный поиск своего места в обществе, группе и в то же время предрасположенность к радикализации, всякого рода социальным патологиям, что вызывает естественную озабоченность политологов, юристов, медиков, психологов, педагогов.

Возрастные рамки молодых людей размыты и в разные исторические эпохи определялись по-разному. В древнем Китае к молодым относили лиц до 20 лет, по Пифагору — от 20 до 40 лет, по Гиппократу с 14 до 21 года и с 21 до 28 лет, у многих современных авторов — с интервалом от 13-15 до 29-30 лет [Социальная работа с молодёжью, 2012, с. 8], в последних документах — от 14(15) до 35 лет.

В настоящее время — это подростки и юношество, обучающееся в основном в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях, находящиеся на иждивении. В общей структуре молодежи они составляют одну из основных групп.

На этом этапе происходит накопление и обогащение ими индивидуального социального опыта (получение знаний, развитие умений и навыков, социально значимых качеств личности), адаптация к условиям меняющейся социокультурной среды (методом нравственных, социальных, профессиональных проб и осмысления допускаемых ошибок), конструирование собственной жизненной реальности через выбор путей, через самоопределение, самореализацию (Т. В. Жукова, Е. О. Кубякин, Вл. А. Луков, В. В. Орлова и др.).

Для конкретизации данной социально-демографической группы отразим ее возрастные ступени в рисунке 8.



Рисунок 8. Возрастные ступени учащегося молодого поколения

Таким образом, изучаемая категория — особая социально-демографическая группа, получающая образование, позволяющие её членам освоить новые интеллектуальные умения и навыки, этические нормы, социокультурные традиции, помогающие взрослению. Это те, кто получает систематическое образование, является социально более динамичной,

наполненной большим числом субкультур, имеющая специфическую систему ценностных ориентаций, отличающаяся несовпадением показателей физиологической, психологической и социальной зрелости и стесненными условиями жизни, реальным отсутствием социальных лифтом, и слабым уровнем развития инфраструктуры для их самореализации. Кроме того, следует учитывать ещё и мозаичностью сознания, его клиповостью, нигилизмом в отношении многих социальных требований, отрицанием некоторых общественных норм, подверженностью риску, возвышением культа «удовольствие», о чём свидетельствует события последних лет в стране и в мире. Учитывая возрастные особенности, категории «подростки» целесообразно предположить, что акцент в работе желательно делать на нацеленность на результат, развитие социальных контактов, выдержки при решении проблем, обучение культуре диалога, умению действовать, чередование занятий и их широта.

Важными инструментами могут стать просвещение, социальное обучение, общественно-полезная деятельность, осмысление прожитого и построение будущих жизненных планов; при наличии общих организационных, структурных и содержательных элементов процесс формирования ответственного отношения у подростков разного возрастного уровня к обращению с оружием будет отличаться особенными чертами в силу специфики возраста, предмета и объекта деятельности, обстоятельств и окружающей среды. Для того, чтобы выделить такие особенности, их обосновать, нами была рассмотрена, в предыдущем параграфе, в историко-педагогическом плане проблема «дети и оружие».

1.3. Современные зарубежные и отечественные практики формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием

Историко-педагогический экскурс в проблему «дети и оружие» свидетельствует о том, что со временем всё острее ставится вопрос о возможности, необходимости, целесообразности допущения оружия в детскую и подростковую среду, о правомерности его использования несовершеннолетними в целях защиты, самообороны, особенно в странах с укоренившимися традициями (США, Канада и др.), с большими его накоплениями на территориях, где велись и ведутся боевые действия. События же последних лет, рождённые деструктивными течениями (АУЕ, Колумбайн, МКУ, Скулштутинг и др.), требует осмысления практик противостояния неправомерному применению оружия детьми, профилактики безответственного обращения с ним, формированию ответственного отношения при обращении с оружием.

Как известно, практики могут подразделяться на исторические (результаты, полученные на протяжении всей истории образования), массовые (широко применяемые), передовые (улучшенные и оптимальные), новаторские (содержащие элементы новизны). Применительно к нашей теме, учитывая тот факт, как разворачивалась изучаемая проблема, первый аспект менее представлен, как, впрочем, и второй. Следовательно, в данном случае речь может идти о передовых и новаторских практиках потому, что за рубежом, с одной стороны, сам интересующий нас феномен, стал предметом специального обсуждения немногим более четверти века назад и привлекал внимание к себе в первую очередь журналистов, общественных деятелей, а формой выражения являлись записи бесед, описания событий, размышления над увиденным, предложения, как действовать дальше. Всю информацию об этих практиках можно было получить путём анализа публикаций в СМИ, докладов, обзоров, демонстрационных материалов.

С другой стороны, в последние годы наблюдается более детальное изучение проблемы, в результате чего появляются книги, научные статьи, данные экспериментов, разработанные на их основе методические рекомендации.

В России, по данным В. В. Плотникова и С. Ф. Самойлова [Плотников, 2021, с. 163-168], эту тему стали освещать сравнительно недавно и упор делается преимущественно на описание самого явления. Тем не менее всё чаще, наряду с анализом причин, выдвигаются и обосновываются предложения по предупреждению изучаемого феномена.

Во многих странах Старого и Нового Света в разные годы фиксировались повторяющиеся случаи нападения на обучающихся и педагогических работников (Великобритания, Германия, Франция и др.), поэтому в каждой из них шёл активный поиск путей и средств предупреждения аналогичных эксцессов.

Изучение доступных статей [Болотин, 1995; Военный энциклопедический словарь, 2007; Дамаскин, 2020; Мосячкин, 2019; Непомнящая, 2021; Протопопова, 2019; Скулштутинг, колумбайн или вооруженное ... , 2021] позволяет прежде всего констатировать, что, в первую очередь, предусматриваются ограничительные меры, связанные с оборотом оружия, со сложным процессом, представленном в рисунке 9:

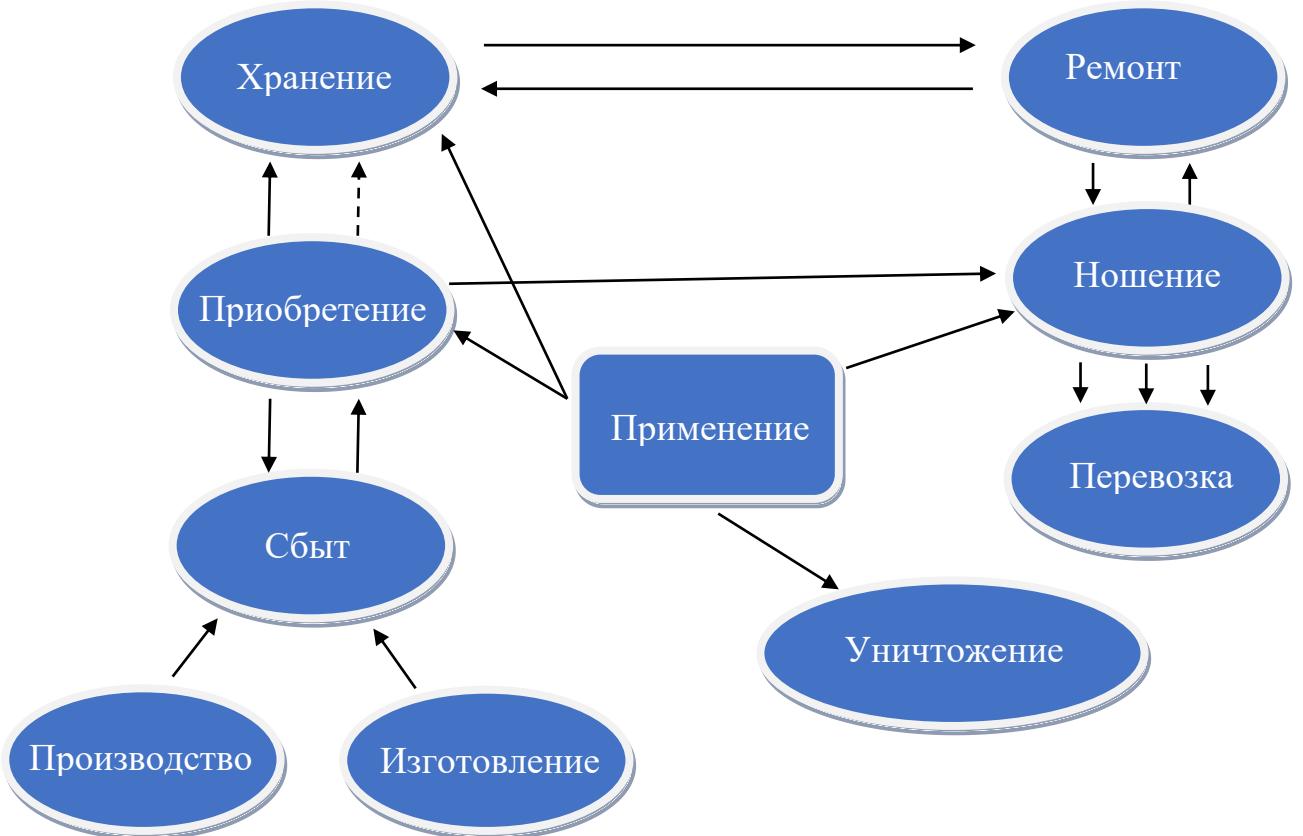


Рисунок 9. Элементы оборота оружия

Меры ужесточения касаются каждого из перечисленных элементов и наиболее выражены в Англии, Германии, Финляндии, где отмечается низкий уровень таких преступлений.

Дискуссионным остается этот вопрос в США, где очень сильным является оружейное лобби, несмотря на те результаты, которые печатаются в газетах, сборниках,звучиваются практически на всех каналах телевидения, размещаются в социальных сетях. В частности, журналисты приводят видеофакты «как отцы баюлятся оружием перед трех и четырехлетними детьми, направляя его на людей»; как несовершеннолетние называют и показывают «укромные места», где родители хранят оружие или ключи к ящикам, где оно находится; как в городке с численностью населения около 20 тысяч человек среди белого дня полтора десятка детей играют с их самой любимой игрушкой — действующим огнестрельным оружием; как младшие

школьники объясняют, зачем им оружие: для того, чтобы отбиваться от зомби, оборотней, защищаться от акул, медведей, великанов, пришельцев (инопланетян), бороться со злом, несправедливостью (врагами), отстаивать свои интересы [Карпов, 2018; Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья, 1996].

Однако в Северной Америке предполагается, тем не менее, ввести ограничения:

- посадить вооруженных охранников в каждой школе. Правда, это инициатива не нашла повсеместного распространения, так как, во-первых, законодательство не всех штатов допускает такие действия, во-вторых, это дорого и не все школьные бюджеты позволяют такие расходы; в-третьих, большинство родителей категорически против регламентации свободы детей; в-четвертых, имеются доказательства, что при скользинге уровень смертности в три раза выше с вооруженной охраной, ибо человек с ружьем многократно увеличивает агрессию нападающих;

- вооружить педагогов, чтобы они могли дать отпор при возникновении ситуации X. Такую меру практикуют в 14 американских штатах. Учителей этому специально обучают;

- расширить места установки кнопок экстренного вызова. По мнению специалистов, пока именно эта мера является наиболее эффективной [Дамаскин, 2020, с. 64-96], так как позволяет службам экстренного реагирования быстрее добраться до центра конфликта.

Итак, с одной стороны, самый действенный способ профилактики школьной стрельбы, неправомерного использования детьми оружия — жесточайший запрет на него (о чем свидетельствует опыт Британии), но, с другой стороны, там, где действуют жесткие правила, все равно отмечается рост числа нападений с использованием ножей, топоров, кислоты, с распылением газов из баллончика. В целом мировой опыт показывает, что запретительная модель не гарантирует на 100% защиту от насилия.

В контексте ограничительных мер во многих развитых странах строятся отношения с социальными сетями и средствами массовых коммуникаций, которые оказывают огромное влияние на психологическое взросление и социальное становление детей, подростков, молодёжи. На это указывают многие авторы [Карпов, 2018; Непомнящая, 2021; Протопопова, 2019; Хломов, 2021; Чунин, 2020], и особо подчеркивает их воздействие на решение определенной категории несовершеннолетних, психически неуравновешенных молодых людей [Покровская, 2022; Скулшутинг, колумбайн или вооруженное ... , 2021]. Для этого рекомендуется повсеместно использовать маркеры, как отличительные признаки, позволяющие выявлять контенты, которые могут и должны быть заблокированы, удалены, некоторые из них связаны с возрастными границами (0 или +12; +16; +18; +21 год), другие с определенными словами или словосочетаниями, которые могут выступать триггерами, а третьи — с визуальными эффектами и т.д.

Сам термин «маркер» имеет различное толкование в зависимости от тех сфер знания, где он используется. Например, в генетике (откуда он пришел) он означает признак, по которому можно различать определенные линии, известную последовательность элементов или рассматривать как носителя конкретных черт. В филологии он трактуется как морфема, которая указывает на грамматическую роль слова, словосочетания, предложения.

В полиграфии и быту он воспринимается в качестве знака или средства для выделения элемента из списка (текста), на которой следует обратить внимание. Во всех этих смыслах маркер (маркёр) используется и в отношении информации, представляющей опасность для несовершеннолетних и требующих её удаления в целях обеспечения их безопасности.

К таковым учёные отнесли признаки в интернет-сообществах:

- упоминание имен ключевых фигур скулштутинга и колумбайна (Э. Харрис, Д. Клиболд, Э. Голден и др. из специального списка);
- наличие видеофрагментов, записей реальных акций школьных стрелков разных лет;
- форумы, на которых оправдываются действия убийц, популяризируются их идеи (цитаты, биографии и т. п.);
- сайты, транслирующие моду на оружие, организующие обсуждения на разные темы (какое оружие лучше в конкретном случае (дальность, сила поражения и т. д.), как приготовить самодельные взрывные устройства, где взять запчасти, как правильно применять и т. д.);
- контенты, занимающиеся романтизацией поступков, поведения с проявлением насилия, агрессии, буллинга (визуальные образы, детали одежды, отклики сторонников и т. п.).

Этот перечень дополняют и другие элементы: демонстрация оружейных коллекций у молодых людей, размещение модных аксессуаров, предложения с высокой оценкой определенной тематики видеоигр, компьютерные программы (П. Лэнгман, М. Мур и др.), описание вариантов квест-шутеров для офлайн- и онлайн-действий с детализацией домашних заданий по развитию определенных умений, навыков, оцениванию своих состояний, готовности к действиям подписчиков.

В целом, считая все эти меры важными, большинство зарубежных специалистов по вопросам детского и юношеского экстремизма, призывает не останавливаться только на них, искать иные средства, которые будут носить превентивный характер, выполнять замещающие и предупредительные просветительские функции. Поэтому, например, в Канаде создана и имеет высокий рейтинг программа «Оружейная анимация», в которой акцентируется внимание на опасные действия с оружием (игра с ним в повседневной жизни и трагические последствия, забывчивость правил обращения со стрелковым и холодным оружием и опасность для себя,

окружающих, возможные результаты оставление оружия без присмотра и т.д.).

В США на канале АБС ведется специальная программа «Юные стрелки», которая состоит из трех частей: для взрослых (родителей, попечителей, дарителей, педагогов, психологов). В этом разделе речь идет об обращении с разными видами оружия; о традициях пользования им; о тех обязательных правилах, которым должны следовать все владельцы оружия (прицеливание в сторону других, проверка всякий раз, заряжено ли оно, не стрелять в убегающего, лежащего и т.д.). Кроме того, даются разъяснения авторитетными людьми, почему оружие может быть опасным в руках несовершеннолетних; стоит ли дарить пистолеты, ножи, ружья детям определенного возраста и т.п.; организуются обсуждения и демонстрация видеофрагментов о последствиях перестрелок, рассматриваются типичные ситуации «дети и оружие», с которыми можно столкнуться и предлагаются возможные варианты поведения сторон в них.

Во второй части информация адресована детям, подросткам, молодым людям и посвящается рассказам о правилах обращения с оружием, последствиях их нарушения, ответственности; в игровой форме анализируются ситуации; организуются тематические конкурсы, викторины, демонстрируются стрелковые соревнования разного уровня, работа стрелковых секций, сообществ.

Материалы третьего раздела ориентированы на тренеров, социальных работников, клинических психологов и в них раскрываются вопросы нормы и отклонений в развитии, акцентуации характера, связь физического, психического, социального в поведения человека, рассматриваются способы профилактики склонности к неправомерному применения оружия подростками, молодыми людьми, обращается внимание на ряд проявлений в поведении несовершеннолетних, которые требуют конкретных действий и называются адреса, куда стоит обратиться за помощью.

Особое место отводится ещё и социальным роликам, разработанным ФБР для подростков, в которых объясняется, как следует себя вести, если ты оказался в общественном здании, когда начиналась стрельба.

Сегодня уже ни у кого в западном мире не вызывает сомнение необходимость во втором направлении по предупреждению феномена школьной стрельбы — *абилитационным*. Его смысл в совершенствовании ресурсов, развитии тех способностей человека, которые могли бы компенсировать имеющиеся у него недостатки [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 3], в создании условий для приобретения, расширения жизненного опыта личности, помохи в решении социализационных задач. Это направление включает, как свидетельствует анализ публикаций, сочетание обучения, просвещения, организации социальной, психологической и реабилитационной работы.

Что касается системы обучения, то, по мнению специалистов, наиболее выстроена она в двух странах: Великобритании и США.

В Англии начинается этот процесс с первого дня нахождения ребёнка в образовательном учреждении со знакомства обучающихся со «скамейкой дружбы». Это — специально отведенное место в рекреациях, где каждый может сесть, когда ему грустно, если хочет найти друзей или поделиться с кем-нибудь новостью. Учителя внимательно следят за этим местом и регулируют развитие ситуации.

У этого средства имеется две функции: диагностическая (показывает подростков с проблемой, кто ощущает одиночество, чувствует тревожность) и коррекционная (позволяет оперативно помочь им обратиться к специалисту).

За этим элементом следуют уроки «Personal and Social Education» — еженедельные занятия, на которых обсуждаются вопросы коллективной жизнедеятельности (планирование, гармонизация отношений, затруднения и успешность каждого, противоречия и способы их регулирования).

Параллельно с учётом доступности реализуется антибуллинговая программа, построенная на вертикальной преемственности и идее М. Мид о том, что предотвратить насилие проще, чем его подавить. Её информационная часть объединена системообразующей темой «Знай и предупреди других!» и касается прав, обязанностей, ответственности, добра и зла, нашей непохожести, принятию других. Практическая часть состоит из серии тренингов «Коротко о ...» и практикумов по созданию буклетов, памяток по тому, как наладить отношения, как защитить себя в той или иной ситуации, как урегулировать конфликт, куда можно обратиться [Чунин, 2020, с. 5-9].

Наряду с перечисленными средствами и формами функционируют кружки взаимопомощи, в рамках которых старшие подростки рассказывают младшим об опыте противостояния неудачам в обучении, общении, в преодолении травм, налаживании отношений с разными людьми и др., а также применяется метод разделённой тревоги (Method of Shared Concern), как модификация медиации, предполагающий организацию диалога между жертвой и потерпевшим, между конфликтующими сторонами.

Обучение в этой системе сочетается с просвещением, задачами которого является широкое распространение знаний, способствующих пониманию отдельных сторон жизни, протекающих в ней процессов, современных тенденций, доведение до сознания разных категорий населения сведений о сущности феномена, путях его развития, предупреждения и преодоления [Словарь по социальной педагогике, 2002]. Применительно к изучаемой нами проблеме речь идёт об ознакомлении с тем:

- что такое скулштутинг, колумбайн, их причины;
- какие идеи пропагандируют и разделяют сторонники этих течений и сообществ;
- как они связаны с насилием в семье, со школьным буллингом;

- на какие проявления в поведении и действиях подростков, молодых людей следует обратить внимание родителям, волонтёрам, специалистам:
 - а) на повышенный интерес к оружию; б) на чрезмерное увлечение компьютерными играми с элементами насилия, сценами убийств;
 - в) на угрозы типа: «Завтра станет ясно: будем жить или умрём», «Все получат сполна» и т. п., предупреждения друзьям о попытках суицида;
 - г) на изменения в одежде, в музыкальных предпочтениях;
 - д) коллекционирование плакатов, сайтов с «героями» массовых убийств, восхищение их действиями, стремление подражать им; е) на набор мемов на тему школьных расстрелов и т. п.;
- как поступать в тех или иных ситуациях, кто может оказать помощь, к каким службам и специалистам необходимо обращаться в первую очередь и другие.

Информирование осуществляется на страницах газет, журналов, в тематических программах радио, телевидения, на кабельных каналах, в социальных сетях, на собраниях волонтёров, родителей, педагогов, проповедях [Дамаскин, 2020; Непомнящая, 2021; Скулшутинг, колумбайн или вооруженное … , 2021].

Третьим элементом анализируемой системы, наряду с обучением и просвещением становится организация социальной, психологической и реабилитационной работы в рамках службы пробации, наибольший опыт функционирования, которой накоплен именно в Британии [Тыныбеков, 2019].

Первоначально за ней закреплялся контроль за поведением условно осуждённых и надзор за освободившимися. В настоящее время её функции:

- а) обеспечение исполнения наказаний без изоляций осуждённого от общества;
- б) помочь потерпевшим от преступления (Х. Ривз);
- в) проведение процедуры примирения сторон (медиация). В последние годы в центре её внимания оказываются подростки с деструктивным

поведением, плохой успеваемостью, употребляющие ПАВ, проявляющие неспособность преодолевать стресс, демонстрирующие психическое нездоровье, имеющие низкую самооценку, проблемы во взаимоотношениях.

Служба пробации в Англии имеет 42 составляющих структуры, значительная часть сотрудников в которых имеют юридическое и психолого-педагогическое образование. Они оказывают адресную помощь не более 14 подросткам, осуществляя профилактику и реабилитацию по месту жительства нуждающихся в них.

Другое европейское государство, которое в вопросах формирования ответственного отношения к обращению с оружием у подростков, предупреждения насилия и минимизации последствий школьных убийств в разных их формах занимает одну из ведущих позиций в мире, — это Германия.

Все без исключения авторы [Карпов, 2018; Покровская, 2022; Протопопова, 2019] делают аргументированный вывод о том, что в этой стране выстроена сильнейшая система психологической и социально-педагогической работы с детьми школьного возраста и обучающейся молодёжью, в рамках которой:

— тщательно отслеживаются все варианты школьного буллинга, увлечения радикальными идеологиями, эстетикой суицида, идеями человеконенавистничества. С этой целью используются адаптированные диагностические комплексы, отдельные методики из которых ориентированы на педагогов-предметников и позволяют отслеживать динамику познавательных интересов, знаний, умений, навыков, развитие критического мышления, школьную успешность, на социальных педагогов, так как помогают фиксировать уровень развития социального интеллекта личности, меру удовлетворённости учебным и воспитательным процессом в образовательной организации, успешность решения социализационных задач; на педагогов-психологов, внимание которых обращают на уровни

тревожности, адаптированности, конфликтности, информированности подопечных по определённым проблемам, самооценки;

– в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО и принципами ЮНИСЕФ здесь реализуются разноуровневые и различной направленности программы по профилактике школьного буллинга и насилия в семье (проведение занятий, тренингов и тематических мероприятий, способствующих снижению тревоги, улучшению психологического благополучия, повышению стрессоустойчивости, развитию личностных ресурсов), обеспечивающих информирование всех участников образовательного процесса о причинах, последствиях школьной травли и допустимых способах реагирования на неё, организуются практические занятия по группам (родители, школьники, педагоги, специалисты), на которых участники знакомятся с чёткими инструкциями поведения в ситуациях насилия;

– обеспечивается согласованная деятельность служб социально-психологического сопровождения детей, подростков и клинической психиатрической помощи, использующих технологии фасилитации и супервизии, в задачи которых входят:

- налаживание общения с окружающими;
- помощь в определении приоритетов;
- расширение контактов со сверстниками;
- нормализация отношений и постстрессовых реакций;
- организация деятельности по обогащению социального опыта обучающихся;
- развитие приёмов и навыков саморегуляции;
- формирование умений и навыков решения конфликтных ситуаций;
- выстраивание логики, отбор содержания и апробация технологий коррекционного характера в контексте работы с четырьмя группами: жертвы, пострадавшие, свидетели и остальные (присутствующие, наблюдатели);

- регулярная регистрация случаев школьного буллинга во всех его формах и скрупулёзный анализ причин, состояний, проявлений, реакций, применяемых средств воздействия, результатов и разработка на их основе методических рекомендаций;
- проведение курсов повышения квалификации для специалистов, тематических семинаров в технологии модерации, консультаций для родителей, детей и подростков.

Как и в Великобритании, в Германии особое место отводится службе пребации с акцентом на восстановление утраченного социального статуса, стимулирование возврата к активной общественно полезной деятельности, на интеграцию в образовательную и культурную среду, наиболее полную самореализацию, развитие навыков обучения. В этой связи практикуются индивидуальные электронные карты реабилитации, приёмы восстановительной медицины, дебрифинга, приёмы ослабления травматических реакций и другие.

При всем этом, сами немецкие учёные и организаторы работы социальных служб (У.М. Мер, К. Zimmermann и др.) придерживаются мнения, что система образовательной и социальной защиты несовершеннолетних еще нуждается в дальнейшем усовершенствовании, в поиске технологий минимизации психологического вреда, предупреждения отчуждения детей, подростков, молодых людей от культуры, семьи, учебной группы, социальной деятельности.

Из приведённого выше описания системы в Германии следует, что она базируется на абилитационной модели профилактики любого вида насилия. Однако она функционирует в сочетании с довольно серьёзными ограничениями относительно оборота оружия, его допустимости и цензуры, касающейся пропаганды радикальной идеологии, идеи мизантропии, деятельности деструктивных молодёжных сообществ.

Повышение значимости probation и необходимость в дальнейшем совершенствовании системы профилактики привело к дефициту квалификационных социальных педагогов [Российская газета. — 2021. — № 255. — С. 9], поэтому острая проблема — подготовка кадров.

В других европейских странах так же накоплены интересные практики предотвращения буллинга, массовых школьных убийств. В публикациях упоминается Финляндия и её программа «Разделённая ответственность» (гармонизация отношений конфликтующих сторон, пострадавших и насильников на идеях уважения, сочувствия, личной безопасности), Эстония, в которой в рамках probation реализуется программа «Будь сильным!», нацеленная на развитие волевых качеств личности, толерантности, преодоление затруднений [АИФ.], Литва, имеющая богатый опыт организации адресной помощи при адаптации несовершеннолетних к инокультурной среде.

В XXI веке наибольший всплеск неправомерного применения оружия подростками наблюдается в США. Здесь же фиксируется, включая первые месяцы 2022 года, всё новые и новые случаи школьной стрельбы. Поэтому с конца XX века в Северной Америке складывается система предупреждения и преодоления последствий насилия, которая сочетает в себе элементы абилитации (комплекс услуг, направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов личностного развития), психологической (система мер по восстановлению психологического состояния, отклонение в котором возникли под влиянием тех или иных внешних воздействий) и социальной (система действий, нацеленных на расширение и обогащение социального опыта личности) реабилитации и коррекционной работы, являющейся комплексом индивидуально-ориентированных средств по минимизации отклонений в социально-нравственном развитии. Реализация идей, заложенных в этой системе, претворяется в жизнь медиками, юристами, психологами, социальными работниками, педагогами.

Основное внимание уделяется обучению школьников и педагогов правильному поведению во время нападения [Покровская, 2022], практическим тренировочным занятиям по ознакомлению с путями эвакуации, по отработке рациональных действий в ситуациях агрессии со стороны сверстников, взрослых. В последнем случае широко используются приёмы реконструкций, когда популярные актёры, изображающие стрелков, а обучающиеся и учителя (жертвы) действуют сообразно обстоятельствам, метод обучения на ошибках, когда демонстрируются элементы поведения, анализируются просчёты и их последствия, импровизации, когда принимаются решения с учётом конкретных условий [Плотников, 2021].

Кроме того, реализуется программа «No Bully Schools», касающаяся профилактики школьного буллинга с упором на то, куда, к кому можно обратиться в случае насилия, формирования навыков работы с бесплатным приложением «Report Bullying» (с помощью которого только за 2019 год было подтверждено 87% заявленных анонимных случаев насилия).

В содержание занятий по этой программе входит рекламирование товаров, как средств индивидуальной защиты (рюкзаки с бронированными пластинами, пиджаки, свитера, куртки со вставками, бронежилеты и т. п.) [Покровская, 2022].

Важным направлением работы в формировании ответственного отношения к оружию и профилактике насилия провозглашается создание благоприятного психологического климата в образовательной организации, чему способствуют школьные традиции, чёткое определение прав и обязанностей для всех участников учебно-воспитательного процесса, нацеленность на сотрудничество, работу в группе, команде, оптимистическое настроение, взаимопомощь, отслеживание деструктивных лидеров, организация продуктивного мышления и решения конфликтов.

Также, как и в европейских государствах, в США развита служба пробации, которая оказывает помощь условно осуждённым, освобождённым

из мест заключения и пострадавшим от насилия, обеспечивает их реинтеграцию. Для этого практикуются приёмы: а) почтовая открытка (её отправляют с кратким описанием своей жизни за определённый промежуток времени); б) телефонная пробация (переговоры со специалистами службы по бессистемному графику. Предполагаются ответы на определённые вопросы, которые в последующем тщательно анализируются); в) личная встреча (обсуждение ситуации «здесь и сейчас»); г) интенсивный надзор; д) помещение в хостел; е) работа в уровневой группе [Тыныбеков, 2019, с. 51-55].

Интересным является деятельность организации Bully Police USA, выполняющей специальные общественные наблюдательные функции и PREVNET, оказывающей в команде целенаправленную адресную помощь родителям.

Таким образом, охарактеризованный опыт стран Западной Европы и Северной Америки, с одной стороны, свидетельствует о многообразии подходов и практик к формированию ответственного обращения с оружием у подростков, с другой стороны, отдельные элементы различных систем профилактики могут быть адаптированы к меняющимся условиям и новым требованиям.

В современной России программа «дети и оружие» в интересующем нас контексте не была популярна среди исследователей практически до начала перестройки. Последовавшее затем резкое ухудшение социально-экономической ситуации в стране, неразбериха в ценностных ориентациях, отчуждение родителей от детей, школы от воспитания, социальное неравенство, привело к росту девиаций в подростковой среде, криминализации многих аспектов жизни несовершеннолетних и актуализировало вопросы, связанные с насилием, с применением разного рода оружия для решения конфликтов или самоутверждения (С. А. Беличев, И. С. Кон, М. Ю. Кондратьев, А. Лиханов, А. В. Мудрик, М. В. Осорина,

В. С. Собкин, Д. М. Фельдштейн, Ю. Щекочихин и др.), с травлей и её влиянием на личность (в кинофильмах Д. Асановой «Пацаны», Р. Быков «Чучело», В. Гай Германика «Школа» и других). Повернуться лицом к этому феномену заставили факты школьной стрельбы, суициды, аддикции.

Как и на Западе, в нашей стране профилактику неправомерного использования оружия несовершеннолетними и формирование ответственного отношения к оружию предлагается вести с опорой на различные модели, которые нередко только начинают наполняться соответствующим содержанием.

Одно из первых мест занимают закрепительный конструкт, рассчитанный на действия типа «ограничить», «обязать не допускать», «не разрешать», «усилить контроль», «осуществлять мониторинг», «изымать» и т. п.

В рамках такой модели предусматривается, *во-первых*, законодательное закрепление:

- усиления государственного контроля за оборотом оружия и боеприпасов;
 - повышения минимального возраста (21 год) приобретения оружия;
 - ужесточения ответственности за нарушение правил продажи, выдачи лицензии, хранения и эксплуатации оружия;
 - ограничения пользования отдельными видами огнестрельного оружия (нарезные ружья) временем (стажем) владения им [Приложение А];
- во-вторых*, усиление мер безопасности в местах массового нахождения детей и подростков:
- оснащение образовательных учреждений несколькими тревожными кнопками, системами «Антипаника», сигнализацией;
 - организация пропускного режима (бейджи, рамки и т.п.);
 - разработка специальных требований к сотрудникам ЧОПов, замена ими вахтеров;

- установка парковочных барьеров на подъездах к учебным заведениям;
- внедрение видеонаблюдения и/или периодических обходов территории по периметру;
- использование системы охранного освещения (О. В. Дамаскин, В. В. Красинский); в-третьих, ужесточение на федеральном уровне подходов к содержанию телевизионного вещания, к регулированию интернета и социальных сетей. В октябре 2018 года, выступая на пленарной сессии дискуссионного клуба «Валдай», В. В. Путин отмечал, что колумбайн — результат того, что в стране отсутствует нужный, интересный, полезный контент для молодых людей и они «хватают» суррогат героизма. Это приводит к трагедиям. Учитывая те обстоятельства, что в стране существует более трех сотен групп, различающих информацию о скунштинге, колумбайне, ВКонтакте их около пятидесяти, провозглашаются:

- фильтрация интернет – трафика;
- мониторинг социальных сетей;
- блокировка контентов, информирующих об идеях колумбайна, который решением Верховного Конституционного суда РФ запрещен на территории России (сообщения от 02.02.2022 каналами RV, РБК, YZ);
- привлечение к ответственности кураторов групп «смерти», «скунштинга» и других.

В публикациях встречаются и другие предположения. Например, снизить возраст уголовной ответственности за неправильное применение оружия несовершеннолетними и вернуть в уголовный кодекс смертную казнь за массовые убийства (С. Миронов); усилить охрану образовательных организаций, проведения массовых мероприятий (М. Гущин); продолжить ужесточение оборота летального оружия несколькими путями: а) более тщательное изучение биографии потенциального молодого покупателя; б) введение контролируемых многоступенчатых преград для покупки

травматического и огнестрельного оружия молодыми людьми (медосвидетельствования, курсовая подготовка, выпускная аттестация, ответственность за хранение и ношение) (А. Карпова).

При этом большинство авторов, исследующих интересующую нас проблему (М. Х. Ахмеров, В. Н. Витольник, И.Е. Лапшин, А. А. Попов, Э. В. Сороницкая и др.), соглашаются, с мнением, что запретительная модель должна сочетаться с *абиталиционной* и подразумевать:

1) установление четкого порядка эвакуации лиц, проведение учений, тренировок, информирование работников о допущенных ошибках, проведение инструктажа и дополнительных практических занятий по отработке алгоритма действий педагогов и учащихся при разном стечении обстоятельств (К. Ольховский, Г. Ткаченко, М. Хасеминский и др.);

2) формирование у подростков, культуры общения с оружием, которое включает: а) *обучение*: *объяснение* технических характеристик разных видов оружия; развитие навыков заряжания, стрельбы, разряжения; *разъяснение* мер безопасности при обращении с оружием типа: бери оружие лишь с разрешения; прежде всего проверь, не заряжено ли оно; следи за тем, чтобы среди учебных не было боевых патронов; перед началом передвижения ставь на предохранитель и др.; б) *раскрытие смысла* правил применения огнестрельного оружия, среди которых: оружие должно быть зарегистрировано в установленном порядке; оружие может быть использовано, если имеется непосредственная угроза жизни, здоровью, имуществу, если имеет быть факт группового нападения, помним о необходимости предупреждения («У меня пистолет!», «Я стреляю!»); руководствуемся тем, что нельзя стрелять в убегающего, в женщину с признаками беременности, по малолетним, в людей с признаками инвалидности (В.Н. Витольник, А.А. Попов и др.); в) *обсуждение* нормативно-правовой базы, проблем применения оружия в типовых и нестандартных ситуациях, обеспечение личной безопасности

(М.Х. Ахмеров); г) *психологическая подготовка* через систему тренингов по развитию мотивации «защити...», установки «Я отвечаю за этот шаг», формирование способностей управлять своим состоянием, ориентироваться в ситуации, мобилизовывать личностные ресурсы, развивать умение принимать решение, готовность преодолевать трудности, осуществлять самоконтроль.

Таким образом, такого рода действия необходимы, по мнению правоведов, суицидологов, потому что результаты исследования (В. Н. Витольник, А. А. Попов, Е. Г. Протопопова, А. С. Чунин и др.) указывают на крайне низкий уровень культуры обращения с оружием подростков, требующий знаний теоретических основ, владение тактико-техническими умениями и навыками, приёмами выполнения безопасных действий, понимание сложности ситуации и расстановки сил в ней, готовности принимать ответственные решения. Кроме того, культивировать опыт безопасного поведения.

В России так же, как и на западе профилактику скользуинга, колумбайна, вовлечения детей и подростков в деструктивные секты и контркультурные организации увязывают с предупреждением школьного насилия. Как отмечалось на последних конференциях, посвящённых этой проблеме, во-первых, заметен взрывной рост числа обращений по поводу насилия в учебных заведениях, во-вторых, признавался тот факт, что до недавнего времени этот вопрос замалчивался (М. Львова-Белова).

Масштабы проблемы вызывают беспокойство во всем мире (ЮНЕСКО), так как более 30% детей и подростков подвергаются всякого рода унижениям в образовательном, социальном и кибер-пространствах, почти 1/3 обучающихся чувствуют себя в этом случае чужими среди одноклассников и в два раза чаще пропускают занятия [Покровская, 2022, с. 8-9].

Прежде чем раскрывать сущность профилактики буллинга, как причины или следствия неправомерного применения подростками оружия, целесообразно указать на сложную структуру коммуникаций в нем. В буллинге участвуют как минимум жертва, агрессор, свидетели, наблюдатели.

Жертва имеет разное толкование: 1) ... приносимые в дар божеству предмет или живое существо; 2) добровольный отказ от кого-чего-нибудь в чью-либо пользу; 3) кто-либо страдающий от насилия, несчастья, неудач [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 195]. В последнем смысле слова используется в нашем тексте. При этом, следуя логике А. В. Мудрика, в контексте социально-педагогической виктимологии, их подразделяют на латентные (кто не смог реализовать заложенные в нём задатки в силу объективных обстоятельств и социализации), потенциальные (дети с пограничными психологическими состояниями, акцентуациями характера, из семей, с низким образовательным и экономическим уровнем, неблагополучных, мигранты, представители молодежных субкультур), реальная (дети-инвалиды, сироты, с психосоматикой, низким стартовым уровнем, с разной степенью отклонений). Одни из них имеют постоянный (например, инвалидность), другие — приходящий (стартовые возможности), одни проявляются на определенном возрастном этапе, другие — на протяжении всего периода социального становления, одни из них неустранимы, а другие могут быть минимизированы [Мудрик, 2010, с. 581-585].

Жертвой может быть несовершеннолетний, оказавшийся в разных ситуациях: конфликта, агрессии, казуса, буллинга. В последнем случае жертва — это результат, когда многое или все против одного.

В отношении жертвы допускается бойкотирование, подавление, задирание, избиение, угрозы, издевательства, унижение человеческого достоинства, публичные оскорблении, преследования.

И, наконец, важный момент — жертва буллинга не всегда происходит из бедной или неблагополучной семьи. Это может быть умный, успешный подросток, но чаще все же это подростки с физическими недостатками, особенностями внешности («рыжий», «толстый», «длинный», «лопоухий», «писклявый» и т. п.), поведения (замкнутый, тревожный, обидчивый, неуверенный, нерешительный и т. п.). В последнее время участились случаи школьной травли на кросскультурной основе, о чём свидетельствуют происшествия с 8-, 10-, 13-летними обучающимися в Забайкалье, Одинцово, Самаре, Саратове.

Кроме всего сказанного, еще необходимо подчеркнуть, во-первых, травля — негативный тип коммуникации и её границы значительно расширяются, а степень остроты только нарастает с присоединением кибербуллинга в связи с доступностью средств связи; во-вторых, жертва в этом возрасте подвергается сильному давлению, испытывает жестокое угнетение и, что у неё вызывает неадекватную реакцию (суицид, месть) [Покровская, 2022, с. 8-9].

Другой участник травли — агрессор (или буллер), то есть тот, кто приводит агрессию, является её инициатором, носителем [Ожегов, 1990, с. 26], ибо имеет негативный жизненный опыт, дома подвергался физическому насилию (по данным Л. Петрановской до 50% детей дома родители физически наказывают, лишают еды, игры, прогулок, занятий), не может смириться с обстоятельствами, комплексует, испытывает враждебность к нормам, пытается сбросить навязчивость опеки, стремится быть выше других, вызывать чувство страха.

Буллер, по мнению специалистов, демонстрирует в своем поведении оппозиционность (неподчинение, игнорирование других, их прав и интересов, пренебрежение и др.), нарушение статуса (сквернословие, цинизм и др.), транслирует жесткость, которую он испытал на себе, длительную психическую травму, поэтому просто решить его проблему путем «пожатия

рук» и призывом к дружбе не получается. Он тоже пострадавший, тоже в определенной мере жертва.

У агрессора (буллера) присутствует всегда оправдание собственным действиям типа: «... Он (они) заслужили ...», «... Он (они) сами во всем виноваты ...», «... Он (они) сами так поступали ...» [Покровская, 2022, с. 8-9].

Переход от жертвы к агрессору с оружием в руках, в одних случаях, может происходить относительно медленно (на протяжение нескольких лет), в других – быстро, но пока не ясно какие триггеры ведут к этому. Одни называют развивающийся невроз, другие указывают на влияние деструктивных идей, сообществ (АУЕ, Колумбайн, МКУ), третья считают, что виной всему повсеместная героизация негативного примера, сектуализация в сознание жертвы установок типа: «если будешь действовать ... (так-то), то ты будешь иметь хороший успех у девушек» или «если к тебе так относятся, то они такое заслужили» и другие аналогичные.

Итак, в ситуации буллинга есть жертва, агрессор (буллер), а также наблюдатель со стороны (свидетель), то есть тот, кто лично присутствует при определенных событиях, является их очевидцем, наблюдает за происходящим [Ожегов, 1990, с. 372, 701].

Важно для предупреждения в будущем школьного насилия понимание такого факта, что все (жертва, агрессор, свидетель) испытывает переживание вины, страха. «Наблюдатели переживают из-за того, что не чувствуют себя в безопасности, что не смогли помочь, защитить других, что не знали, как лучше поступать в таких ситуациях» [Мергенова, 2017, с. 34-42; Покровская, 2022, с. 8-9]. Поэтому, отечественный и зарубежный авторы рекомендуют, во-первых, признать наличие проблемы школьного буллинга ни как единичного или исключительного явления, во-вторых, согласиться с наличием связи между буллингом и школьной стрельбой, убийствами, неправомерным

применением оружия, (колумбайном); в-третьих, опираясь на накопленный опыт различных стран мира, строить логичные системы профилактики.

Как свидетельствует анализ публикаций в периодической печати за последние годы, научных статей в журналах и электронных библиотеках, в учебно-методических пособиях [А. А. Баранов, А. С. Зинцова, Н. В. Носова, Е. А. Пономарева, D. L. Espelage, Hong, S. M. Swearer, S. Hymel др.], в современной России имеются лишь отдельные фрагменты профилактики насилия, буллинга, убийств в учебных заведениях подростками, молодыми людьми. Эти практики предупреждения и преодоления проявлений травли, скулштутинга и колумбайна в нашей стране складывался по нескольким направлениям: работа с несовершеннолетними, с их родителями, с педагогами.

По первому из обозначенных, выше направлений приоритет принадлежит:

а) пропедевтическому обучению, задача которого состоит в создании условий для приобретения подростками первоначальных знаний, элементарных навыков культур делового и межличностного поведения. Поэтому практически все разработанные антибуллинговые программы, публикуемые на разных сайтах, предусматривают формирование и развитие конструктивных способов решения конфликтов, чувства эмпатии и доброжелательности, навыков самоконтроля и саморегуляции, волевых качеств с использованием потенциалов классных часов, тематических занятиях, тренингов, диалогов, серии психологических упражнений и арт-практикумов, коммуникативных игр;

б) предметному обучению в соответствии с ГОСТом для каждой ступени общего, дополнительного, профессионального образования и, прежде всего, циклу гуманитарных дисциплин, основам безопасности жизнедеятельности, специальным (элективным) курсам в рамках которых имеются неограниченные возможности для ознакомления школьников,

подростков с ведущими моральными категориями, общечеловеческими и национальными ценностями, этическими нормами и правилами, типичными жизненными обстоятельствами, требующими принятия решений и ответственности за них.

Большие надежды в этой связи многие общественные деятели и практики возлагают на изменения в содержании преподавания ОБЖ, введение НВП в образовательные программы школ, колледжей, вузов [См. более подробно материалы Приложения Д].

В то же время ряд авторов (А. Бабкина, А. Богивер, Д. Зицер, А. Рузиев, Е. А. Ямбург и др.), опираясь на результаты исследований и собственную практику, фиксируют тот факт, что более 70,1% педагогов не расположены заниматься этим, выходя за пределы предписанного;

в) включению в деятельность и общение через вовлечение в кружки, секции, занятость в свободное время, создание и реализация образовательных, творческих и социальных проектов, в военно-прикладные, военно-технические, военно-спортивные клубы, волонтерскую работу, традиционные мероприятия (Дни Здоровья, Дни правовых знаний, тематические вечера).

Особое место во всех этих случаях отводится обсуждению как одному из педагогических приемов, позволяющему вырабатывать коллективное мнение, формировать позиции по отношению к личности, общественным событиям [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 176], что способствует развитию критичности мышления.

Обсуждение важно с обучающимися, воспитанниками на всех возрастных этапах. Его темами могут быть возможные риски и то, как следует себя вести, если возникает непонимание (разговаривать), стойкое противоречие (договариваться, уступать), трудная проблема (знать к кому обратиться за помощью, быть готовым к переосмысливанию собственного опыта), если в повседневной жизни сложилась ситуация ЧС, в которой

главная задача — выжить (не поддаваться панике, действовать по эвакуационному плану, следовать инструкциям: прятаться, не вступать в переговоры, прислушиваться к происходящему и т.п.).

Однако часть авторов, среди которых эксперты по вопросам экстремизма, терроризма, колумбайна (Я. Амелина, А. Лангинен и др.), предупреждают, что при проведении такого рода бесед необходимо быть осторожным, чтобы при разъяснении сути этих феноменов, их общественной опасности, обозначении отличительных черт (маркеров) не акцентировать внимание на оправдание действий (поступков) представителей контркультурных и деструктивных сообществ, не запугивать, приводимыми фактами не зарождать чувство страха, тревоги, беспомощности, безвыходности, агрессии;

г) *технология медиации*, которая получает распространение в США ещё в 70-ые годы XX века. Судя по трактовкам в специализированных словарях [Словарь по социальной педагогике, 2002; Словарь-справочник по педагогике, 2004; 178], медиация — это, с одной стороны, процесс, подразумевающий обдумывание условий своего существования и определения некоторых изменений для его улучшения, а также поиска удовлетворяющих обе стороны решений, которые позволяют регулировать отношения, с другой стороны, технология конструирования и трансляции цивилизационных норм взаимоотношений между детьми, подростками, молодыми людьми, с привлечением и обменом их потенциалов, восстановление способности людей понимать друг друга, договариваться, принимать решения оптимальным способом.

Назначение такой практики — развитие навыков общения, анализа ситуаций, умений устанавливать и поддерживать контакты с разными людьми, повышение степени личной ответственности за собственные действия.

Данная практика строится на принципах добровольности, конфиденциальности, равноправия, сотрудничества, нейтральности и независимости медиатора, прозрачности процедуры проведения и на правилах: а) одни говорят — другие слушают, не перебивая, не оскорбляя; б) нельзя переходить на личности; в) следует быть активнее; г) запрещено угрожать другим.

Так как речь идет о технологии, то наиболее общий её алгоритм будет включать:

- предварительную встречу в форме консультации, на которой озвучиваются позиции сторон, проясняются цели и ожидания участников, которые завершаются подписанием соглашения о процедуре проведения;
- примирительные переговоры, включающие вступительное слово медиатора (зачем сегодня собрались?), представления сторон, открытия дискуссии, озвучивание предложений к возможным вариантам решения;
- кокус (беседа «с глазу на глаз» отдельно с каждой из сторон).

Цель — подготовить участников к дальнейшим конструктивным переговорам. Кокус обходим, если все испытывают нехватку информации, что не позволяет сторонам принять правильное решение; если в дискуссии зашкаливают эмоции; если обсуждение начинает двигаться по кругу; если возникла ситуация тупика (по типу «апории Зенона»); если один из участников не идет на контакт, оказывает непонятное сопротивление в простейших вопросах;

- общая сессия по принятию решения, подписанного соглашения и обсуждение процедуры его исполнения;
- завершение работы («выход из медиации», который может сопровождаться использованием рефлексивных техник (достигли ли мы результата? Удовлетворены ли Вы решением? и т.п.)).

Следует подчеркнуть, что анализ публикаций, посвящённых этой практики, свидетельствует о следующем: а) она обладает несомненно

большим потенциалом, судя по опыту западных стран в профилактике буллинга ведущего к скулштингу. колумбайну, неправомерности применения оружия несовершеннолетними для выяснения отношений с людьми; б) в таком случае понятны рекомендации министерства просвещения по созданию в образовательных организациях служб медиации (примирения), куда могли бы обращаться обучающиеся в случае конфликтов со сверстниками, педагогами, родителями. Однако повсеместное распространение эта практика, к сожалению, не получила из-за неготовности и взрослых, и подростков к такого рода взаимодействию. В результате подростки, должны усвоить, по мнению специалистов:

- мы разные и мы можем вступать в противоречия. Мы отличаемся друг от друга и это прекрасное разнообразие даёт нам возможность лучше понимать жизнь. Каждый человек может иметь свои особенности. Это делает мир ярче. И каждый человек имеет право на существование. Его жизнь не прикосновенна (Д. Зицер);
- ничего, что происходит вокруг тебя или с тобой, не скрывай! О случаях унижения, оскорблении, травли в отношении тебя или окружающих необходимо рассказывать взрослым, которым ты доверяешь;
- избегай конфликтных ситуаций, стараясь договариваться;
- если тебя обидели, не отвечай тем же. Это может привести к новым проблемам;
- ищи свои сильные стороны и развивай их. Это сделает тебя уверенным, сильным (Н. Покровская).

Таким образом, основной упор в формировании ответственного отношения к оружию и профилактике насилия подростками, делается на обучение умению общаться и регулировать отношения с окружающими, закрепление правил безопасного поведения, включение в совместную просоциальную деятельность, функционирование служб медиации, адаптацию навигатора получения помощи «Куда можно обратиться?»

(«Всероссийский детский телефон доверия»; горячая линия «Ребёнок в опасности СК РФ»; ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», телефоны омбудсменов и т. п.).

Второе *направление предупредительных действий* предполагает подготовку и переподготовку педагогических кадров и узких специалистов (психологов, суицидологов, социальных педагогов, работников в молодёжной сфере). В этом плане высказываются такие предложения:

- особое внимание следует обратить на вооружение практиков инструментами диагностики самочувствия подростков, нарастания агрессии, определения триггеров риска и уязвимости, готовности к определённым действиям (Н. Богданович, В. Делибалт);
- расширить обучение технологиям медиации, психолого-педагогического сопровождения, превенции буллинга, эффективных стратегий и тактик формирования навыков безопасного поведения у учащихся на разных ступенях образования;
- поставить в центр курсовой подготовки освоение приёмов координации деятельности с родительской общественностью, с фондами «Шалаш», «Журавлик», с объединениями «Союз отцов», «Совет матерей», с региональными омбудсменами, с социально-реабилитационными центрами помощи лицам, пережившим насилие, с антибуллинговыми проектами типа «Травли NET», с представителями молодёжных субкультур просоциальной направленности;
- сделать акцент на развитие способности вести простой диалог с подростками и взрослыми на острые темы, используя современные источники информации, поддерживать профессиональные контакты со специалистами равных отраслей знаний при отборе материалов для бесед, встреч, при разработке методических рекомендаций;
- ориентировать учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования на необходимость обращать внимание на

повседневные мелочи (отношения со сверстниками, выбор поведенческих стратегий в привычных ситуациях, реакция на конкретные события), на маркеры внешнего вида (митенки, берцы, рюкзаки, майки, бейсболки, очки и т.п.), на увлечения (квестшутеры, реконструкции), на высказывания, содержащие прямые или скрытые угрозы, шутки, мемы; на семьи с признаками насилия; разъяснение ситуации отвержения подростка в школьной среде (причины проявления, реакции, стадии) и объединение способов предотвращения и минимизации этого состояния. В работе с родителями важными становятся доверительные контакты, превентивное информирование о проблемных фактах поведения (вспышках гнева, проявлениях жестокости, обидчивости, конфликтности и т.п.), подсказки им: на какие посещаемые детьми сайты обращать внимание, если получает подросток угрозы к кому обратиться за помощью, как действовать в той или иной ситуации, что такое «синдром Вертера» и как быть, если выясняется нежелание подростка обсуждать отдельные темы и тому подобное.

Следовательно, проведённый анализ сложившихся практик формирования ответственного отношения подростков к оружию как в странах Западной Европы, Северной Америки, так и в России, позволяет констатировать: 1) проблема остаётся актуальной и нуждается в дальнейшей разработке на междисциплинарном уровне; 2) превентивная работа нуждается в чёткой нормативной базе, обоснованной, логически выстроенной системе действий, где наряду с запретительными элементами присутствуют продуманные абилитационные и реабилитационные, направленные не только на то, чтобы разъяснить, объяснить, убеждать, запрещать, но и создавать условия для развития личностных ресурсов, самореализацию, приобретение социально одобряемого опыта, формирования умения преодолевать и сопротивляться, обдуманно действовать.

Выводы по первой главе

Проведённый нами анализ состояния изученности вопроса формирования ответственного отношения личности к различным видам деятельности свидетельствует о том, что, во-первых, термин «ответственность» используется достаточно широко в быту, в художественной и научной литературе, в общественных текстах и регулятивных документах; во-вторых, проблема исследуется представителями многих сфер научного знания: философами, социологами, правоведами, психологами, педагогами и рядом смежных дисциплин. В каждой из них даётся своя трактовка этого понятия, которое чаще всего раскрывается через «обязанности и санкции», «долг и вина», «обязательства и сознательные действия»; в-третьих, ключевое понятие рассматривается как способность индивида сознательно исполнять обязательства, следовать принятым в обществе и сообществе правилам и нормам, а также учитывать последствия влияния своих действий, поведения на жизнедеятельность групп, других людей. К настоящему времени выполнен ряд работ (Л. И. Дементьева, О. Ю. Грогоleva, Л. А. Радзиховский, М. В. Матюхина и др.), в которых ответственность определяется как сложный социально-психологический феномен, характеризующий личностную и социальную зрелость, предусматривающий и отношения, и меру их исполнения, а также обязанностей, обязательств, следование нормам и требованиям общества. Так как формирование — это процесс наращивания личностного потенциала за счёт развития индивидуализированного социального опыта, способности предвидеть ближайшие и отдельные последствия принимаемых решений, осуществляемых действий, синхронизации личных и общественных интересов, то формирование ответственности может рассматриваться как процесс гармонизации обязательств, чувства долга, степени осознаваемости требований, их соответствия нравственным нормам и ценностным

ориентациям предъявляемых к личности со стороны общества, ближайшего окружения.

Этот процесс предполагает создание и реализацию определенных психолого-педагогических условий, обеспечивающих приобретение обучающимися личностного опыта исполнения взятых на себя обязательств, осознанного следования юридическим и нравственным нормам в повседневной деятельности, выражющееся в его поступках и действиях. Ответственное отношение — сложное личностное образование, включающее эмоционально-волевой, мотивационно-ценостный, интеллектуальный, рефлексивный компоненты. Формирование у подростка такого отношения к различным сторонам действительности предусматривает культивирование у подростков самостоятельности, самоорганизованности, коммуникативности, способности к сотрудничеству, жизненной успешности, предупреждение отверженности, отчуждения и рождаемых ими беспомощности перед сложившимися обстоятельствами, одиночеством. Процесс формирования такого отношения — длительный. Он протекает на всем протяжении жизни человека, но особенно интенсивно на определённых этапах взросления и на каждом из них, как свидетельствуют результаты исследования отечественных и зарубежных авторов, используется своя совокупность приемов и средств. Это касается и подростков. Подростки, получая систематическое образование, становятся социально более динамичны. Их жизнь наполнена большим числом субкультур со специфической системой ценностных ориентаций при несовпадении физиологической, психологической и социальной зрелости и стесненных условиях взросления при, реальном отсутствии социальных лифтом и слабом уровне развития инфраструктуры для самореализации. Кроме того, следует учитывать и ещё мозаичность сознания, его клиповость, нигилизм в отношении многих социальных требований, отрицание некоторых общественных норм, подверженность риску, склонность к возвышению культа «удовольствие». Учитывая

возрастные особенности данной категории, следует признать необходимость акцента на нацеленность на результат, расширения социальных контактов, развитость выдержки при решении проблем, обучение культуре диалога, умению действовать, чередование занятий и их широта. При наличии общих организационных, структурных и содержательных элементов процесс формирования ответственного отношения у подростков к оружию будет отличаться особенными чертами в силу специфики возраста, предмета и объекта деятельности, обстоятельств и окружающей среды.

Следует подчеркнуть, что философы прошлого, современные исследователи, государственные и общественные деятели неоднократно подчеркивали, что проблема «Дети и оружие» является древней как мир, вокруг которой велись, ведутся и, видимо, еще долго будут идти споры, начиная с вопроса о роли игрушек, имитирующих оружие, в развитии маскулинности у мальчиков, их гендерной социализации, и заканчивая триадой: 1) оружие — стандартный подарок для мальчиков; 2) следует ли культивировать интерес детей к оружию?; 3) воспитание оружием — зло или благо? Это позволяет говорить: тема оружия — сложная, многоаспектная, требующая критического осмысления, уточнений для преодоления расплывчатости формулировок и особенностей используемых методик. Поэтому логика анализа исследуемой проблемы будет предполагать три аспекта: понятийный, историко-педагогический, теоретико-методический.

В понятийном смысле оружие означает название устройства и предметов (изделия) конструктивно предназначенных для поражения живой цели, подачи сигналов, нападения или обороны (защиты). В литературе встречается много вариантов классификации оружия по разным основаниям. Назовем лишь некоторые из них: огнестрельное, игровое (пейнтбол и др.), холодное (ударно-дробящее, колющее, рубящее, смешанного действия), газовое, пневматическое, метательное, (луки, пращи, арбалеты и др.), массового поражения и другие. В последние годы к ним добавилось

биологическое, инфразвуковое, генетическое, лазерное, информационное и другие нетипичные виды, а также на боевое, служебное, гражданское, сигнальное, спортивное, боевое, охотничье, коллекционное.

Историко-педагогический экскурс позволяет сделать ряд выводов:

- 1) военизированная игрушка с древнейших времён занимает важное место в социализации мальчиков у всех народов, во всех системах воспитания. Она была призвана обеспечивать развитие маскулинности и гендерной идентификации, способствовать выживанию и адаптации. Однако по мере усложнения таких игрушек, присвоения им реальных функций появляется необходимость введения правил обращения с ними для снижения опасности травм, причинения вреда личности, унижения её достоинства. Так постепенно у ребёнка начинает формироваться понимание рисков и ответственности, правомерности применения реального оружия;
- 2) в дальнейшем в повседневности всё чаще отмечаются случаи использования оружия несовершеннолетними, что делает актуальным поиск ответов на вопросы, связанные с отношениями «ребёнок и оружие». Опыт столетий свидетельствует, что однозначного суждения по этому поводу на сегодняшний день нет, как и убедительных версий, что провоцирует детей, подростков, молодёжи к применению оружия с целью насилия, решения проблем;
- 3) трагедии последних десятилетий в мире и России, которые продолжаются и по сей день, указывают на необходимость разработки научно-обоснованной программы комплексной профилактики склонности к насилию, колумбайна и их производных, центральное место в которой займёт формирование у несовершеннолетних ответственного отношения к оружию.

Со временем всё острее ставится вопрос о возможности, необходимости, целесообразности допущения оружия в детскую и молодёжную среду, правомерности его использования несовершеннолетними в целях защиты, самообороны, особенно в странах с укоренившимися традициями (США, Канада и др.), с большими его накоплениями на

территориях, где велись и ведутся боевые действия. События же последних лет, рождённые деструктивными течениями (АУЕ, Колумбайн, МКУ, Скулштинг и др.), требуют осмысления опыта противостояния им, пропедевтики безответственного обращения с оружием.

Наполненные практики формирования ответственного отношения детей и подростков к оружию как в странах Западной Европы, Северной Америки, так и в России, позволяет констатировать: 1) проблема остаётся актуальной и нуждается в дальнейшей разработке на междисциплинарном уровне; 2) превентивная работа нуждается в чёткой нормативной базе, обоснованной, логически выстроенной системе действий, где наряду с запретительными элементами присутствуют продуманные абилитационные и реабилитационные мероприятия, технологии, позволяющие не только разъяснять, объяснять, убеждать, запрещать, но и создавать условия для развития личностных ресурсов, самореализации, приобретения социально одобряемого опыта, умения преодолевать сложности и сопротивляться негативным внешним воздействиям; 3) достижение поставленной цели будет обеспечиваться содержанием педагогической деятельности, специально сконструированным с учетом возраста обучающихся (воспитанников), особенностей образовательного процесса, состава педагогов, специалистов по работе с молодежью, социальной и культурной инфраструктуры, где она реализуется: в школе, колледже, учреждении дополнительного образования, юнармейском объединении.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ К ОБРАЩЕНИЮ С ОРУЖИЕМ

2.1. Содержание, пути и средства формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием

В современной психолого-педагогической, научно-методической литературе, как свидетельствует проведённый нами анализ, недостаточно освещаются педагогические аспекты интересующей нас проблемы и прежде всего те, которые касаются содержания, средств, методов формирования ответственного отношения к оружию у подростков, хотя, как отмечалось в первой главе, в зарубежной и отечественной практике уже накоплен некоторый опыт организации такого рода работы.

Разрешению этого противоречия, по нашему мнению, может помочь сравнение и сопоставление различного рода методического инструментария и алгоритмов, применяемых отечественными и зарубежными специалистами в образовательной, абилитационной, профилактической, реабилитационной, коррекционной работе для успешного решения задач социализации подрастающих поколений, предотвращения и преодоления девиантных проявлений в поведении на основных возрастных этапах, формирования и развития позитивного отношения к конкретным видам деятельности. Это позволит вычленить конструктивные элементы, их сочетания для создания и последующего использования конструктов, нацеленных на выстраивание цепочки действий для организации обучения и воспитания, ведущих к интериоризации в конкретной общности соответствующей нормативной этики. В нашем случае — связанной с формированием у личности позитивного отношения к правомерному обращению с оружием в подростковой среде.

Эти конструкты будут касаться возможных содержания, технологических приемов, средств, представленных как система мыслительных операций, конкретизирующих и детализирующих педагогические действия в совокупности с реальными предметными манипуляциями.

Содержание — категория, которая имеет разное толкование. В философии содержание — это материальное основание, обуславливающее изменения вещи, совокупность взаимодействий различных сторон и свойств предмета [Краткий философский словарь, 2000, с. 268]. Каждое содержание обладает структурой, то есть имеет устойчивую, внутреннюю упорядоченность, связь отдельных частей объекта, обеспечивая тем самым его целостность.

В словаре русского языка С. И. Ожегова сущность термина «содержание» раскрывается с разных позиций: определённая сторона целого, единство его частей, элементов, его свойств и связей, количество чего-либо, находящегося в чём-то другом [Ожегов, 1990]. Следовательно, важным при оценке и проектировании содержания является его наполнение.

По мнению Н. М. Борытко, И. А. Колесниковой, В. А. Миженникова, П. И. Пидкастистого, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, В. А. Сластенина, Н. Е. Щурковой и других, эта категория в педагогической науке определяется по-разному: часть общественного опыта, отобранного для передачи новым поколениям (В. С. Безрукова), совокупность сведений, обеспечивающих интеграцию в жизнь общества [Воспитательная деятельность педагога, 2005; Словарь-справочник по педагогике, 2004] молодых людей.

Любое содержание воспитания, обучения, образования строится всегда с учётом ряда факторов:

— социального заказа общества, государства, отражённого в нормативно-правовых документах. В частности, в стратегии 2020 формируются новые задачи, которые ставятся перед образовательными

организациями: сформировать ответственное отношение у подрастающих поколений к учению, труду, традициям, культуре, стране, народу (Закон «Об образовании», «Федеральные государственные образовательные стандарты», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.);

– *вызовов времени*, которые стоят перед образованием, современной российской школой в условиях переходного общества. По мнению А. В. Мудрика, это — процесс глубоких качественных изменений в развитии социума по векторам или сферам его функционирования. В политической области это выражается в столкновениях ранее предоставленных школам свобод, породивших разновеликие наборы ценностей, культур, сценариев поведения, санкций, стартовых возможностей обучающихся и выпускников, и последующей стандартизацией требований, регламентаций средств и приёмов. В экономической сфере это происходило за счёт подмены служения на услуги в деятельности педагогов. В социально-структурной области установились дифференциация и социальное расслоение, стимулировавшие усложнение криминогенной обстановки, суть которой, во-первых, в резком росте традиционной бытовой и уголовной преступности, во-вторых, в появлении новых видов противоправной деятельности и распространении криминального сознания в обществе, госструктурах, в-третьих, в популяризации в среде несовершеннолетних и взрослых деструктивных идей и ценностей типа АУЕ, МКУ, «Синий кит» и других [Мудрик, 2016, с. 123-124];

– *проблем возраста*, которые применительно к подросткам, концентрируются вокруг следующего: с одной стороны, они — резерв, потенциал для общества в то время, когда происходит переход от полной социальной зависимости, к состоянию социальной ответственности и правомерности действий в различных сферах жизни, с другой стороны, присутствуют противоречия между интеллектуальным, физическим и

социальным развитием; между проявлением активности подростками, их стремлением к самопроявлению и ограниченными возможностями для проведения свободного времени [Социальная работа с молодёжью, 2012; Байбеков, 2004];

- *особенностей субъектов образовательного процесса;*
- *ресурсов среды.*

Следующий важный момент, связанный с характеристикой категории «содержание», — возможные варианты структуры. Анализ научно-методической литературы и обобщение опыта работы отдельных образовательных учреждений, решающих задачи формирования у подростков и юношества ответственного отношения к какой-либо деятельности, позволяет говорить о том, что в теории и практике сложились разные подходы. В одних случаях предлагается его строить как совокупность основных направлений воспитательной работы (познавательное, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, общественно-полезное и др.). В другом случае оно рассматривается как сочетание учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности.

Кроме того, содержание воспитания может иметь блочную структуру. Исходя из универсальных единиц, выделяют нормативный, креативный, коррелирующий и прогностические блоки [Воспитательная деятельность педагога, 2005].

В контексте последнего подхода мы спроектировали содержание педагогической деятельности с учётом актуальности, сложности, недостаточности информации и неопределённости ситуации из разных уровней (концептуальный, содержательный, технологический, процессуальный), ориентируясь на второй из них. При этом мы, во-первых, согласны с тем, что этот уровень предполагает «непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения» [Воспитательная

деятельность педагога, 2005, с. 37]; во-вторых, что оно может быть распространено на весь объект или его отдельные элементы. В нашем случае будет касаться лишь одного из аспектов работы с подростками, ставшего важным в новых социокультурных условиях; в-третьих, что оно будет протекать на стыке двух видов (социально-педагогического и психолого-педагогического) проектирования и будет предусматривать решение социальной проблемы педагогическими средствами, преобразование целей, создание и модификация способов обучения, воспитания, создание новых форм организации педагогической деятельности [Воспитательная деятельность педагога, 2005, с. 35]; в-четвёртых, оно всегда, кроме общественных источников формирования (социальных заказ, диагностика, аналитическое прогнозирование) будет опираться на результаты научно-педагогической рефлексии, предполагающей осмысление междисциплинарных исследований и обобщённого зарубежного и отечественного опыта работы образовательных учреждений, развивающих и социально-реабилитационных центров. Такое содержание будет включать целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий, рефлексивный блоки.

Первый блок подразумевает формулировку цели — осознаваемого предвосхищающего результата, на достижение которого будет направлено предлагаемое содержание. В широком плане она совпадает с целью исследования, но она может конкретизироваться применительно к каждому блоку и поэтому звучать так:

- привить общечеловеческие ценности;
- погрузить в смысложизненные ориентации;
- способствовать сознательному следованию нормам и требованиям;
- возбудить негативное отношение к неправомерному использованию оружия для решения спорных ситуаций;

– развивать чувство собственного достоинства, уважения и доверия к другим людям.

Цели всегда уточняются через круг приоритетных задач и в нашем случае они будут включать следующее: научить правильно оценивать свои достоинства и недостатки, качественно выполнять порученные дела; развивать дисциплинированность, самостоятельность, критичность мышления, стремление к урегулированию отношений, способность исправлять свои ошибки, помогать социальному взаимодействию, вживанию в социальную среду, умение противостоять манипулированию сознанием.

Следовательно, с точки зрения педагогической деятельности их реализация означает, с одной стороны, научить, развить, сформировать, расширить, способствовать, содействовать, а, с другой стороны, обеспечить, интериоризацию (присвоение опыта и культурных норм), идентификацию (отождествление себя с группой, коллективом, их целями и ценностями со своими), интернализацию (активное воспроизведение принятых норм, правил, требований в реальной деятельности).

Ценностно-смысловой блок характеризуемого содержания ориентирован на формирование с нравственной позиции субъекта системы, его представлений об окружающем мире, других народах и культурах, мировоззренческих взглядов и убеждений. Он призван помочь понять связи в контексте «Я — Мир» (В. В. Занков), «Человек и культура» (А. Г. Асмолов), «Личность и три класса жизненных ситуаций: критические перестройки, личностные вклады, художественные переживания» (Д. А. Леонтьев). Одни из них обеспечивают самопознание, другие актуализируют внутренние регуляторы поведения, а третья нацеливают на выстраивание взаимодействия с окружающей средой. Этому, следя логике В. В. Столина, будут способствовать естественно возникающие или специально создаваемые с определённой целью воспитывающие ситуации типа: раскаяния,

ужесточения, смятения, самообмана, дискредитации, вытеснения, производных от них действий.

В последнем случае предполагается организация работы с таким набором упражнений, как: «Обращение», «Давайте разберёмся», «Прошу слова», «Я желаю вам...», «Выбор тактики» и другими, строится в логике поиска ответов на вопросы: («Как бы вы поступили?», «Что бы вы сделали?», «Как вы отнеслись бы?», «Что вам нравится?»), их обсуждения, позволяющие уяснить ценностные приоритеты, границы допустимого, руководствоваться правилами поведения или выбора, нормами правомерности действий.

Не менее значимым становится погружение в ситуации эмоционального удивления, обретения личностных смыслов, познания, формирования первоначальных навыков, моделирования действий, принятия решений, сопоставления фактов. Они помогают субъектам узнать права, обязанности, понять рамки свободы, смыслы «добра и зла», «долга», научиться согласовывать действия, делегировать поручения, апеллировать к собственному опыту, осмысливать его.

Третий блок — *мотивационный*. Начиная его характеристику, следует обратиться к ключевому понятию «мотивация» - внешнее или внутреннее побуждение человека, социальной группы к активной деятельности во имя достижения каких-либо целей, процесс стимулирования самого себя и других на действия, направленные на достижение индивидуальных или общих целей [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 159]. Поэтому данный блок содержания — важный элемент, обеспечивающий успех в деятельности, позволяющий решать задачи актуализации интереса к процессу, принятия цели, овладения способами регулирования намерений (движение вперёд, переключение, прерывание, остановка), выбора направления действий, преодоления дефицитарности жизненного опыта, эмоционального контакта с другими людьми, благодаря чему формируются умения и навыки ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях (П. В. Симонов).

Кроме того, не менее значимо побуждение к накоплению опыта безопасного поведения, к освобождению от страхов и тревог, к осознанию собственной состоятельности, профилактике разочарованности, незащищённости, к поддержанию на должном уровне, укреплению или восстановлению уважения к себе, доверия к другим, к признанию личных достижений (В. Г. Асеев, Н. В. Елфимова и др.), к расширению и углублению представлений о категориях «хочу», «могу», «надо», «честь», «мужество», «отвага», «ответственность».

Следовательно, назначение этого блока ориентирует нас на отбор и реализацию такого содержания, которое помогает побуждать к освоению необходимых действий, их использованию в различных повседневных ситуациях, стимулировать желание осуществлять сознательный выбор, активно действовать.

Этому будут способствовать *технологии* сотрудничества, развивающей кооперации, творческие задания, «мозговая атака», опора на жизненный опыт индивида, коллективная творческая и познавательная деятельность, дидактические игры, проблемные ситуации, дискуссии, дилеммы.

В распоряжении такого содержания имеются методики: «Свободный выбор», «Закончи рассказ», «Быстро, точно, правильно?!», «Комплимент», «Эффект пальмы», «Bay-эффект» и другие. А также тренинги «Уверенность в себе» (М. Дж. Смит), «Путь к согласию» (Р. Фишер), «Искусство отражать удар» (М. Колуинз).

Реализация содержательной части данного блока предусматривает, во-первых, примерно следующую логику: создание предпосылок к осознанию потребности, поиску путей удовлетворения (актуализация поисковой активности субъекта, связанной с мысленным перебором возможных действий для удовлетворения потребности), определение и осмысление целей, реализация действий, получение вознаграждения; во-вторых, педагогически оправданное использование стимулов (побуждение к

действию, толчок, активирующий деятельность) [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 298]; побудитель к движению, действию (поиск, подавление, удовлетворение, игнорирование) [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 368] таких, как: одобрение, пожелание, поддержка, положительная или перспективная оценка, авансирование, грант, премия, ограничение; в-третьих, при выборе методики или технологий учитывать предыдущие достижения субъектов, потенциалы межпредметных связей, степень влияния на конкретного индивида эффектов занимательности, новизны, ореола.

Следовательно, мотивационный блок призван создать условия для понимания (почему так действовать), обоснования (лучше поступать так, чтобы достигнуть успеха или избежать неудач), поддержания активности, заинтересованности в необходимых действиях, конкретизации личностных смыслов.

Поведенческий блок конструируемого содержания при его отборе опирается прежде всего на трактовку категории «поведение», согласно которой это – образ жизни и действий, форма взаимодействия человека с окружающей средой, опосредованная его внешней (движение) и внутренней (психической) активностью [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 205], проявляющаяся в действиях, поступках, привычках, обычаях. Поведение определяется ещё и как способ превращения деятельности в реальные действия или система действий людей, в которых реализуется внутренние побуждения человека [Краткий психологический словарь, 1985, с. 244].

Как считается в психологии, своеобразие поведения зависит от многих факторов: характер взаимоотношений с группами, членом которых он является; приоритетные нормы, ценностные ориентации, ролевые предпочтения в референтных группах; от условий для адаптации, системы партнёрских отношений; от позиции, стиля общения с педагогами.

В теории бихевиаристов поведение — набор способов реагирования индивида на требования среды обитания, который возникает в процессе социального обучения. Итак, сущность поведения, в данном случае может быть раскрыта так: в результате воздействия на субъект совокупности положительных или отрицательных влияний возникает связь между позитивными или негативными эмоциями и отдельными событиями, в результате чего формируются способы реагирования. Дальнейшее уточнение может быть представлено в рисунке 10.



Рисунок 10. Схема формирования опыта

Из него следует, что любой поведенческий блок содержания должен помогать в определении альтернатив, их оценке, понимании ограничений и принципов при выборе, нахождении вариантов реализации и установлении обратной связи (Б. Скиннер).

Поведение может быть осознанным или неосознанным (импульсивным), продуктивным, конструктивным, социально полезным, просоциальным или асоциальным, регенеративным, восстанавливающим или саморазрушающим.

Так как универсальной единицей поведения является действие, то оно графически может быть представлено следующим образом (Рисунок 11):

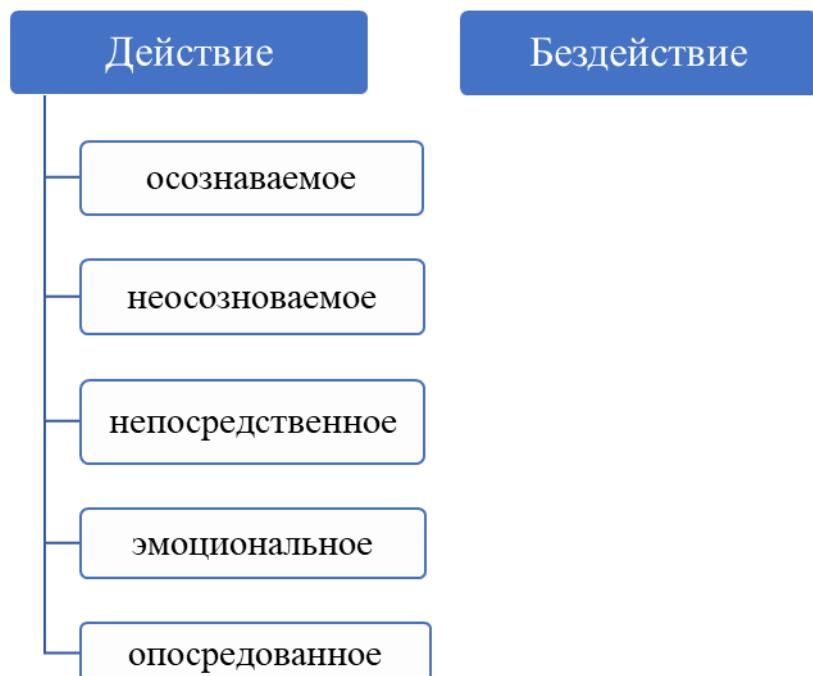


Рисунок 11. Варианты действий

Следовательно, поведение — действия индивидов, их определённая последовательность, касающаяся повседневности, затрагивающая интересы других людей, групп, сообществ, общества. И анализируемый блок содержания призван обеспечить формирование таких действий, их расширение и обогащение в направлениях развития потенциалов полезности для самого субъекта, окружающих, участия во взаимопомощи, в сотрудничестве, в осознании, в заинтересованности в результатах коллективной работы.

Изучение социально-психологической, педагогической литературы, рекомендаций по методике и технологии работы социальных педагогов и

работников позволяет говорить, во-первых, о многообразии методов, при помощи которых корректируются, поддерживаются, формируются умения и навыки ответственного отношения к оружию:

- а) *тренинги* — коммуникативный; специальных умений; поведения в рискованных ситуациях; ключевых понятий, асертивности;
- б) *поведенческая модификация* — способ изменения поведения, основанный на тренировке действий безопасного поведения по типу «Оружие в руках», подразумевающий разбор нестандартных ситуаций, показ последствий;
- в) *поведенческая репетиция* — способ включения субъектов в определённую деятельность с целью приобретения, расширения, обогащения индивидуального опыта поведения в ситуациях стрелковой и тактической подготовки, ведения рукопашного и ножевого боя, ориентирования (игровые видеопрограммы, анализ комиксов, игра Action Air, секция практической стрельбы и др.);
- г) *социальная терапия* — способ оказания помощи личности в решении социальных проблем и конфликтов («Виноградная гроздь», «Ассоциации», «Ярмарка идей», «6 шляп», «Маркировочная сеть», «Визави» и др.);
- д) *социальное обучение* — способ, нацеленный на развитие коммуникативных способностей, умений и навыков адекватного восприятия себя и окружающих, понимание широких социальных мотивов (долг и ответственность), социальных навыков (выражать свои мысли, влиять на людей, поддерживать связи, использовать время, силы, иные ресурсы рационально), позволяющих обучающимся реализовать себя как гражданина, семьянина, профессионала. В этом контексте предусматривается правовая подготовка («Действие и бездействие», «Права и обязанности», «Правильное пользование оружием», «Общественный резонанс», «Буллинг — это...»),

«Поступок — проступок. Общее и особенное», «Правила школьной жизни», «Правовое пространство, из чего оно складывается?»);

е) *дидактические игры и специализированные упражнения*, помогающие формированию навыков безопасного обращения с оружием, обучения стрельбе, занятия в тире, выполнение военно-спортивных нормативов под девизом: «Точность — Чёткость — Скорость», во-первых; во-вторых, использовать в преобладающем большинстве случаев квадриум: рассказать, показать как выглядит, продемонстрировать последствия, дать попробовать; в-третьих, в работе по развитию поведенческих действий руководствоваться принципами: визуализация, личный пример, повторение, взаимосвязь теории и практики, комплексность влияний, защищённость личности, сочетание индивидуального и коллективного.

Таким образом, поведенческий блок конструируемого содержания нацелен на культивирование у подростков образа действий в повседневных жизненных ситуациях, в обучении и в ситуациях обращения с оружием любого уровня сложности, формирования у них представлений об индивидуальной ответственности, проблемах при её нарушении и развитие навыков принятия решений о правомерности действий и оценке последствий.

Завершающий блок представляемого содержания формирования ответственного отношения подростков к оружию — рефлексивный, который призван ориентировать специалистов на развитие ценностных и смысловых установок обучающихся, осмысленность ими собственных действий в различных ситуациях деятельности и общения, на культивирование способности индивида к постоянной критической самооценке.

В профессиональных словарях термин «рефлексия» определяется как «анализ собственных действий и оснований в ходе осмысления индивидом социальных реалий в процессе социализации, на основе жизненного опыта» [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 320-321], что обеспечивает

возможность личности понять самого себя, выяснить, как его воспринимают другие.

Близкую формулировку мы находим в другом словаре: процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний на основе жизненного опыта [Мардахаев, 2008, с. 243], что помогает личности путём размышления оценить собственные качества и узнать представления других людей о ней. В большинстве своём рефлексия деятельности подразумевает способность подростков, юношей, оценивать свои действия с точки зрения их соответствия правилам, требованиям, поставленным задачам.

Как отмечают И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская [Колесникова, 2006], рефлексия — это видение индивида себя со стороны «здесь и сейчас», способ выявления состояния подростков, их самочувствия, отношения к происходящему, оценка собственных потенциалов, ресурсов, вклада в совместную деятельность. Она необходима для того, чтобы развивались у подрастающего поколения устойчивость, гибкость, навыки саморегуляции.

Итак, в современной науке понятие «рефлексия» употребляется в двух смыслах: а) как процесс отражения индивидами друг друга; б) как предмет человеческого мышления, самосознания личности.

В литературе по теории и методике психолого-педагогической деятельности предлагаются для ознакомления несколько вариантов классификаций рефлексивных методов и приёмов. В объединённом виде это будет выглядеть следующим образом (Рисунок 12):



Рисунок 12. Классификации рефлексивных методов и приемов

В распоряжении специалистов (педагогов, психологов, социальных педагогов, реабилитологов, работников служб сопровождения) имеется большой арсенал способов, с одной стороны, получения обратной связи о результатах усвоения предложенной информации, с другой стороны, об отношении к самому процессу присвоения знаний, выработки умений и навыков, о готовности ими руководствоваться в обычных и нестандартных ситуациях. Для этого использовались: а) *классические методы и приемы рефлексии*:

- *устный опрос* (Каковы ваши дела?); перечислите трудности, с которыми столкнулись; Расскажите, чему научились? Что получилось или не получилось? и т.п.);
- *письменный опрос*: трактат (опишите ваши основные достижения), незаконченные предложения, «Выбирайте афоризмы», «Дайте мудрый совет»;
- *символические* («Смайлики», «Светофор», «Солнышко и тучки», «Поляна», «Дерево», «Поезд» и др.);
- *графические*: «Пять пальцев» (М [мизинец] — мыслительный процесс; Б [безымянный] — близость цели; С [средний] — состояние духа; У [указательный] — помощь; Б [Большой] — бодрость, физическая форма.

В другой модификации это может выглядеть так: Б [большой] — с какими трудностями вы столкнулись? У) [указательный] — какие знания вам больше всего понравились? С [средний] — каким было настроение? Б [безымянный] — какие задания ты сегодня выполнял и чего достиг? М [мизинец] — какие знания и опыт получил; диаграмма успешности; портфолио; «Лесенка» в таком виде (рисунок 13):

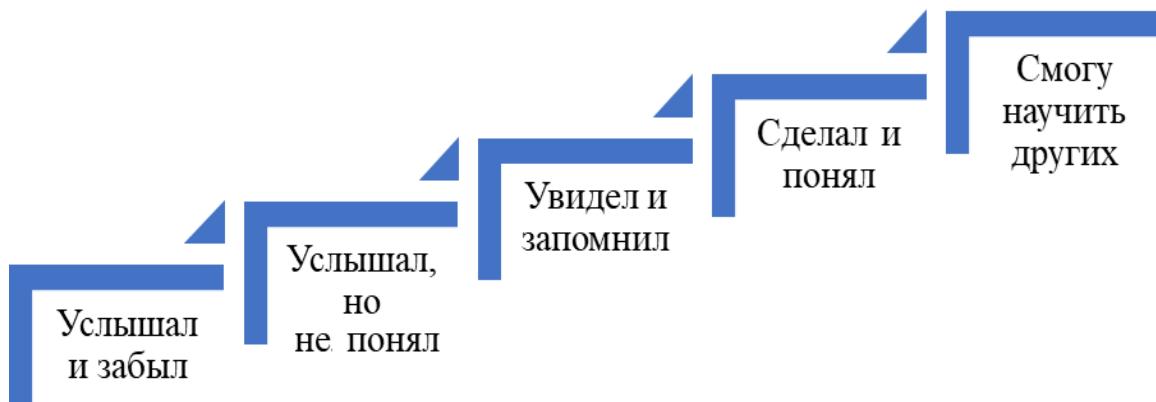


Рисунок 13. Классические приём рефлексии «Лесенка»

б) *рефлексия с использованием моделей стратегического мышления* [Кротерус, 2015], позволяющая структурировать получаемую информацию, активизировать процесс, усваивать теорию, анализировать действия, осуществлять выбор, исправлять ошибки:

- «*Резинка*» — если вы должны сделать выбор между двумя равнозначными вариантами, задайте себе вопросы «Что меня удерживает?» и «Что меня притягивает?» и помните «Умиротворённость следует за любым решением, даже за неверным»;
- «*Обратная связь*», которая может помочь разобраться в советах, предложениях, критике, руководствуясь цитатой из Талмуда: «Следи за своими мыслями, они станут твоими словами. Следи за своими словами, они станут твоими поступками. Следи за своими поступками, они станут характером. Следи за своим характером, он станет твоей судьбой»;

– «*Как учиться на собственных ошибках*» — размышления о своих собственных поступках и формирование умения делать правильные выводы, руководствуясь при этом: а) установкой «мы заслуживаем то, что имеем, до тех пор, пока не изменим это»; б) какие привычные устои мы бы охотно сломали? Что мешает нам это сделать?»

– «*Длинный хвост*» — работа с утверждением «Сначала они тебя игнорируют, потом смеются над тобой, затем они борются, после чего ты выигрываешь.». Оказываемся ли мы в такой ситуации? Что необходимо было предпринять, чтобы преодолеть такие трудности?» и другие.

Таким образом, *рефлексивный* блок рассматриваемого содержания обеспечивает самопознание, самоанализ, умение увидеть себя со стороны, понять другого, поставить себя на место другого, переосмыслив содержание своей деятельности и общения.

Раскрыв содержание процесса формирования ответственного отношения подростков к оружию, следуя заявленной в этом разделе логике, необходимо остановиться на анализе термина «путь». В словаре русского языка С. И. Ожегова он характеризуется с нескольких позиций. Он означает то же, что и дорога; место, линия в пространстве, где происходит передвижение; железнодорожная колея; поездка; маршрут; польза, прок; то, посредством или при помощи чего-нибудь достигается цель; направление деятельности, развития чего-либо; образ действий [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 632].

Путь мы будем трактовать как направление реализации содержания, позволяющее достичь поставленной цели, обеспечить накопление необходимых действий, сформировать соответствующую позицию отношения к чему-либо.

Одним из таких *путей* назовём *совершенствование личностного потенциала*. Потенциал — совокупность возможностей, источников, средств, запасов, которые могут быть приведены в действие, использованы для

решения поставленных задач, достижения поставленных целей [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 215-216].

Человеческий потенциал — качество личности, принципиально влияющее на результаты её активности в той или иной сфере деятельности, в которую она вовлечена (П. Бурдье). При этом в публикациях встречаются разные трактовки этого термина: набор способностей и возможностей, позволяющих добиться успеха; возможность хорошо выполнять полезную работу (творить, эффективно обучаться, культивировать социально значимые качества личности), находить нестандартные решения; скрытые возможности индивида в познании (добывать, перерабатывать, сохранять, использовать информацию), творчестве (создавать новые продукты), ценностных ориентирах, коммуникациях (налаживать, поддерживать, укреплять социальные контакты); сочетание имеющихся ресурсов личности (разума, воли, чувств; тела и духа; социального и естественного); комплекс врождённых и приобретённых особенностей и возможностей индивида (С. В. Величко, Г. М. Зараковский, В. Марков, Ю. В. Милягин, Ю. М. Резник и др.).

Векторами развития личностного потенциала являются *здравье* (физическое, психическое, социальное), *социализация* (решение возрастных социализационных задач), *личностные смыслы* (особенности отражения индивидом картины мира) и системы потребностей — *доминант*.

В нашем случае приоритетным становится *выносливость, выдержка, упорство, жизнестойкость, защищённость, саморегуляция*, развивающиеся в *комплексе*.

При этом, выдержка подразумевает наличие умения контролировать своё поведение, сдерживать импульсивные действия, подчинение их существующим нормам и правилам, терпение, самообладание; выносливость — способность выносить неудобства, дискомфорт, большие нагрузки; упорство — последовательность и твёрдость в осуществлении действий;

защищённость — обеспечение ощущения комфорта, удовлетворённости своими действиями, уровнем жизни, общением с окружающими.

Особая роль в развитии личностного потенциала принадлежит формированию жизнестойкости — способности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность (С. Мадди). Она складывается из закалённости, умения действовать без снижения успешности в деятельности, быстрой адаптации к изменениям в окружающей среде, настрой на преодоление трудностей (М. П. Гурьянова, В. П. Зинченко, И. М. Ильинский, Т. В. Конюхова, Л. Н. Молчанова и др.).

В своей совокупности они обеспечивают включенность личности в события, мотивируют к поиску способов поведения в ситуациях, чтобы снизить риски стрессогенности, ориентируют на успешность в сотрудничестве, командной работе (С. А. Богомаз).

Процесс развития личностного потенциала предусматривает осознание жизненной ситуации, выявление готовности субъекта к изменениям, планирование путей постановки и достижения целей, реализации собственного потенциала. Иными словами, с позиции методики вся деятельность предполагает включение подростков в понимание своих целей, определение со сферой, в которой присутствует наибольший интерес для личности, в оценку собственных потенциалов, в приобретение навыков преодоления трудностей и улучшения контактов с окружающими, в повышении самооценки.

Поэтому методика сосредоточена на выявление и развитие личностных преимуществ, формирование установки на здоровый образ жизни, на расширение опыта бесконфликтного общения, на выстраивание планов дальнейших действий. Для этого может быть использован комплекс приемов:

— *упражнения*: а) способствующие концентрации внимания («Юный стрелок»); б) обеспечивающие адекватность восприятия ситуаций («Выявите свою комфортную зону», «Шаг за шагом», «Всего одно желание»,

«Дерево роста» и др.); в) направленные на развитие и улучшение физического, психического и социального здоровья («Врасплох», «Равновесие» «Ты — я, он — она», «Наши ресурсы» и др.);

– размышления, диалоги:

а) «Назад в прошлое» (Чем вы охотно занимались раньше: когда ходили в школу? когда начали учиться в ...?, прежде чем познакомились с ...?);

б) «Принимаем себя такими как есть?!»;

в) «Принимаете ли вы на себя ответственность?» (Пытался ли я хоть раз в жизни переложить ответственность за решения, имеющие непосредственное влияние на мою жизнь, на других? В каких ситуациях такое случалось? Как я себя чувствовал, передав ответственность и подчинившись решению, принятому другими людьми? Было ли принятое решение правильным? Помогло ли оно мне в жизни? Передал бы я и теперь право решать за меня в такой ситуации другим? Что я сделал бы по-другому, если бы полностью принял на себя ответственность за свою жизнь и свои успехи или неудачи? Как отнеслись бы к этому окружающие меня люди? Какие страхи мешают мне принять на себя ответственность за мои истинные цели?);

г) «Мы ответственны не только за то, что мы делаем, но и за то, чего мы не делаем» — писал Вольтер. Как вы это понимаете? Согласны ли с этим утверждением? В чём?;

д) Китайский мыслитель Конфуций говорил: «Кто хочет постоянно быть счастливым, должен чаще меняться». Так ли это? Что это может означать?;

е) «Как поддержать себя самим?

– самодиагностика:

а) тест жизнестойкости, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой;

б) «Ваше самочувствие?»;

в) «Проблемные зоны» (1. На какие компромиссы я готов пойти в этой значимой сфере моей жизни? 2. Чего мне не хватает? 3. От чего мне следовало бы отказаться, чтобы улучшить ситуацию в этой сфере? 4. Какие ошибки я совершаю? 5. Делаю ли я действительно то, что хотел бы? Если нет, то как я действительно хотел бы поступать? 6. Что приносит мне успех? Или я настолько недоволен, что не достиг никаких успехов?);

г) Вспомните!!! о ситуации в прошлом и попробуйте провести параллель к будущему вашему решению и ответьте на вопросы: 1. Когда я в последний раз принимал важное решение, касающееся дальнейшего развития моей личности? 2. В какой ситуации это произошло? 3. Как я себя чувствовал, прежде чем принять решение? 4. Как я чувствовал себя после принятия решения? 5. Какие мои потенциалы были задействованы? 6. Почему я был так уверен в себе?

– подвижные (эстафеты, тематические), сюжетно-ролевые («Поиски», «Секретные инструменты», «Вместе», «Действуем», «Ориентируемся», «Победа-поражение?!»), спортивные и военно-прикладные игры.

С одной стороны, как способ развития личностного потенциала, с другой стороны, как важное самостоятельное направление, позволяющее достичь лучших результатов при реализации выше охарактеризованного подхода к отбору содержания формирования ответственного отношения подростков к обращению с оружием, можно назвать усиление социального иммунитета индивида, который призван обеспечить безопасное существование обучающихся, выполняет защитную, интегративную, регулятивную, адаптивную функции.

Термин «иммунитет» получил широкое распространение в научно-популярной литературе. Он воспринимается на обыденном уровне как невосприимчивость [Большой энциклопедический словарь, 2002], приобретённая или врождённая. Он трактуется, как способность организма

поддерживать биологическую индивидуальность путём распознания и удаления чужеродных веществ и клеток [БМЭ], система реакций, призванная защитить организм от негативного воздействия извне [РСЭ].

На стыке естественных и гуманитарных наук появилось понятие «социальный иммунитет», которое первоначально служило для объяснения сущности и путей преодоления социального неравенства в обществе, позже — для разработки теории и методики обеспечения безопасного поведения у детей разных возрастных групп, а затем уже применительно к конкретной личности.

В ходе исследований социологов, психологов, социальных педагогов установлено, что имеются непосредственные и иногда опосредованные связи между уровнями социального здоровья общества в целом и отдельного человека, его настроением, самоощущением, степенью социальной поляризации, патриотизмом, доверием к общественным институтам, декларируемым нормам и ценностям и сформированностью социального иммунитета у группы, сообщества, отдельной личности.

Социальный иммунитет — способность человека, группы, сообщества противостоять рискам и угрозам внешнего характера, связанным с проникновением, навязыванием ценностей, манипулированием культурными образцами, возможными моделями поведения, социальными нормами и правилами, разрушающими целостность жизненной позиции и адаптационный потенциал индивида (И. В. Баблоян, М. А. Василенко, З. А. Жалуев, А. Н. Колесников, А. В. Морозов, В. А. Щеголин и др.).

Социальный иммунитет призван обеспечить безопасное существование подростков, выполняет защитную, интегративную, регулятивную, адаптивную функции.

Методика поддержания социального иммунитета ориентируется на несколько составляющих: «созерцание» — развитие способности индивида понимать и регулировать собственное внутреннее состояние;

«соотношение» — «я и другие», «я и мир вокруг меня»; «сопереживание» — уподобление эмоционального состояния субъекта состоянию другой личности (группы). Поэтому могут для достижения поставленной цели быть применимы следующие приёмы:

- упражнения «Проводим границы», «Изменения всегда начинаются с нас самих», «Учимся говорить «нет», «Все происходящее с нами не случайно», «Одним словом», «Вы должны знать, чего не хотите делать» и другие;
- *социальные пробы* («Найди выход», «Всегда готов»);
- *дilemмы*;
- *система воспитывающих ситуаций* («Выбор», «Проверка на дорогах», «Хочу быть лучшим», «Белая ворона», «Чучело», «Серая масса» и др.);
- *размышления над темами*: «Что бы сделал я», «Ты у меня какой?», «Я знаю, как это надо» и другие.

Ещё одно направление — *профилактика отчуждённости подростка*. Его характеристику следует начать с уточнения термина «отчуждения», который всё шире распространяется в современных философии, социологии, правоведении, психологии, экономической теории.

В одном случае, это — передача имущества в собственность от одного лица другому; в другом — акт передачи прав личности государству, в третьем — саморазвитие духа в процессе своей деятельности от самого себя для познания себя [Краткий философский словарь, 2000, с. 224-225]. Кроме того, это социальный процесс, для которого характерно превращение деятельности человека и её результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним и враждебную ему [Краткий философский словарь, 2000, с. 223].

Отчуждение как разрыв индивида с социальной действительностью сопровождается нарастанием ощущения заброшенности, одиночества,

бессилия, изолированности, беспомощности перед жизненными ситуациями, другими людьми.

Профилактика же — это, во-первых, совокупность мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в широком смысле в развитии, обучении, воспитании, социализации в целом, в узком смысле слова, чтобы предупредить деструкции в каждом из этих явлений по конкретному вопросу; во-вторых, специально организованная деятельность по превенции возможных отклонений.

Так как отчуждение — проявление неблагополучия (в семье, в образовательном учреждении, в профессиональном выборе, в формальном или неформальном общении), то его профилактика будет предполагать развитие чувства доверия к окружающим, солидарности, понимания норм, предписаний, регулирующих взаимоотношения, разрыв изолированности.

Следовательно, педагогическими задачами станут: привлечь к участию, включить в деятельность, создать ситуации успешности, способствовать расширению социальных контактов. Это будет обеспечиваться поддерживающей терапией, работой с софизмами, выполнением действий по алгоритмам в известных или нестандартных ситуациях, модифицированный тренинг «Эффективное общение» (И. Скоробогатова), упражнения («Вредные советы», «Хороший, плохой, злой», «Секрет Джованни», «Сказочный лес», «Реальная проблема» и др.), ролевые, деловые, ситуационные игры («Золотое правило», «Разведка боем», «Эффект пальмы», «Пойди туда, не знаю куда...», «Что происходит?», «Управление конфликтами»), работа с моделью Дрекслера-Сиббета «Создание команды», которая делится на семь этапов 1) ориентация «Что я здесь делаю?»; 2) обретение доверия «Кто ты?»; 3) уточнение цели «Что мы делаем?»; 4) обязательность «Как мы это сделаем?»; 5) распределение ролей «Кто, как, что, когда?»; 6) результат «Ура?!»; 7) движимая дальше «Зачем продолжать?»), что позволяет понять

шаги, их причины, возможные варианты действий, действие по образцу, готовность допустить ошибку и её исправить [Крогерус, 2015].

Итак, назначение этого направления будет состоять в том, что предупредить или минимизировать противопоставление индивида другим, группе, коллективу, восстановление его отношений с окружением.

Реализация предлагаемого содержания тесно связана не только с путями, но и с категорией «средство», которая в педагогике изучается в различных аспектах. В самом общем виде этот термин раскрывается крайне просто и одновременно очень неопределённо — это материальные и природные объекты, которые используются специалистами для достижения поставленных целей (инструменты, орудия труда) [Ожегов, 1990].

Средства рассматриваются также в контексте: а) педагогической деятельности, как то, что используется для воздействия на субъект и посредством чего обеспечивается достижения намеченных целей. К ним относятся: слово, действие, образ, пример, книга, ТСО; б) педагогического процесса — как то, использование чего ведёт к ожидаемому результату (учёба, труд, правила поведения, режим, культурно-досуговая, физкультурно-оздоровительная деятельность, туризм, общественная работа) [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 294-295].

Кроме того, в педагогической теории и на практике нередко упоминаются: а) средства обучения, как тот инструментарий, который выступает в учебно-воспитательной работе носителем информации, способствует рациональной организации познавательной деятельности, обеспечивает активизацию мыслительных процессов, обратной связи, визуализацию обучения. К ним относят: ТСО, ИКТ, книги, таблицы и другие [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 364-365]; б) средства воспитания — это материальные и нематериальные элементы действительности, которыми в руках человека становятся события, явления процесса, способные служить достижению цели воспитания в той мере, в

которой они могут быть носителями содержания или инструментами преобразования предмета воспитательной деятельности. Их перечень практически безграничен, так как любой предмет, факт, процесс, любое явление действительности, если они используются сознательно и безопасно, обладают необходимым и достаточным потенциалом для достижения педагогической цели [Воспитательная деятельность педагога, 2005, с. 182-183].

Следуя данному подходу, можно согласиться, что многообразие средств воспитания может быть сгруппировано по разным основаниям:

- 1) в социально-адаптирующих моделях их разделяют на:
 - средства, выполняющие ориентирующую и демонстрирующую функцию (пример, образец, идеал, норма);
 - средства, ограничивающие или корректирующие активность обучающихся (требования, контроль, наказания);
 - средства, служащие для подкрепления и развития социально продуктивных моделей поведения (похвала, поощрение);
- 2) в рамках деятельностного похода средством будет выступать любой вид активности в деятельности и общении, а универсальным становится учебная деятельность (игры, сотрудничество);
- 3) в качестве событийных средств могут выступать жизненная ситуация, факт биографии, воспитательные дела, среда и другие;
- 4) отбор средств в технологическом плане будет концентрироваться на ином основании: на удалении из опыта всего лишнего или насыщении его необходимым за счет тренингов, погружения, событий [Воспитательная деятельность педагога, 2005].

Мы, рассматриваем средства в качестве операционной стороны воспитания, во-первых, в понятийном ряду цель — содержание — средства, во-вторых, с учетом специфики предмета исследования, установки на насыщение опыта подростка определенными ценностными смыслами,

жизненными ориентирами и при необходимости нейтрализации (минимизации) негативных элементов, и поэтому к средствам отнесли закаливание, образование, взаимодействие.

Термин «закаливание» имеет свои корни в технологических процессах в металлургии, что предполагает придачу сплавам твердости путем контраста (нагрева и быстрого охлаждения). Это термическая обработка материалов, заключающаяся в нагреве и последующем быстрым охлаждении с целью фиксации высокотемпературного состояния материала или предотвращение (подавление) нежелательных процессов, происходящих при медленном охлаждении [Большой энциклопедический словарь, 2002, с. 408].

В гуманитарном плане закаливание — это система предупреждения болезни, повышения устойчивости, сопротивляемости. Ключевое слово «устойчивость», как неизменность, постоянство, сохранение определенных черт в разных условиях [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 318]. Устойчивость проявляется в прочности и надежности, в способности при неблагоприятных условиях функционировать в оптимальном режиме, мало отклоняться от нормы, возвращаться в исходное состояние, демонстрировать равновесие, сбалансированность, гармоничность при негативном внешнем воздействии.

Понятие устойчивости коррелируется с сопротивляемостью (А. Ребер) влияниям, давлением из вне, не подверженность риску потерь.

В литературе по педагогике и психологии рассматривают три разновидности закаливания: а) физическое; б) нравственное; в) социальное.

Физическое закаливание — это специальная тренировка терморегуляторных процессов организма, повышение его устойчивости к переохлаждению или перегреву; система профилактических мероприятий, направленных на повышение сопротивляемости организма неблагоприятным факторам окружающей среды; стимулирование функциональных резервов организма, его устойчивости к отрицательным воздействиям с

использованием естественных факторов (солнце, воздух, вода) и физических упражнений [Рожков, 2014, с. 179-182].

Такое закаливание обладает многими потенциалами: укрепляет здоровье, повышает жизненный тонус, выносливость, работоспособность. нормализует обмен веществ, состояние эмоциональной сферы, улучшает кровообращение, стимулирует развитие силы воли, дисциплины, иммунитета, сдержанности, придаёт бодрость и обеспечивает сопротивляемость, снижает эффективность поражающих факторов, уменьшает угрозу жизни.

В распоряжении воспитательных и образовательных организаций имеется большой арсенал педагогических приемов и форм, позволяющих успешно решать возрастные естественно-культурные задачи, направленные на формирование здорового образа жизни, развитие устойчивости к отрицательному влиянию извне. К их числу отнесем игры, походы, спортивные состязания, тематические праздники, эстафеты, работу спортивных акций и объединений.

Нравственное закаливание в научно-педагогическом наследии XIX века одним из первых пытался осмыслить П. Ф. Каптерев. Он видел его назначение в том, чтобы в единстве воспитывать тело и душу, волю и характер, нравственное чувствование и душевную стойкость. Без такого закаливания молодой человек будет дрябл, слаб, не выдержит неприятностей судьбы [Басов, 2018].

В современных исследованиях такое закаливание — это система нравственно-воспитывающих мер, где объектом выступает несовершеннолетний с дефектными отношениями (С. Т. Гаврилов); нравственно воспитывающий процесс обусловленный личностными характеристиками, направленный на самосовершенствование, саморазвитие, самореализацию в условиях коллектива и формирования качеств преодоления асоциальных и антисоциальных влияний на основе общечеловеческих ценностей (Т. А. Лубова); педагогический процесс, формирующий и

развивающий у субъекта нравственную сопротивляемость негативным проявлением окружающей среды, система методов и приемов обучения ребёнка умениям и навыкам преодоления негативных влияний социума; изменение, исправление, устранение им самим отклонений в собственном развитии на базе общечеловеческих ценностей (Н. Ю. Романов).

Его результатами будут: 1) устранение отклонений, развитие и возвращение к нравственным нормам поведения (С. Т. Гаврилов); 2) готовность подростков к преодолению асоциального влияния, актуализация внутренних возможностей личности (Т. Лубова); 3) нравственная сопротивляемость человека (Н. Ю. Романов).

Итак, нравственное закаливание — это устойчивость, сопротивляемость, способность индивида переносить (противостоять) эмоциональные стрессы, совладать с трудными жизненными ситуациями, сохранять свободу поведения, осуществлять выбор образа жизни, чувствовать уверенность в себе, саморегулировать собственные действия, обладать возможностью противодействовать негативным привычкам и навыкам (М. М. Баландин, Л. И. Божович, О. Д. Дарвиш, Л. В. Митина, Г. С. Никифорова, В. Э. Чудновский и др.). Они достигаются системой тренингов, нравственного просвещения, диалогов, включением обучающихся в созидательную работу, в размышления о смысле вечных ценностей в процессе решения моральных дилемм и анализа жизненных ситуаций.

Очень важным является ориентация специалистов на тезис, известный миру с древнейших времён: «В здоровом теле — здоровый дух», что указывает на необходимость соединения потенциалов физического и нравственного закаливания, которое способствует надёжности, последовательности формирования устойчивости в ситуациях, требующих напряжения сил.

В постперестроочный период, когда усилились проявления социального неблагополучия в подростковой и молодёжной среде, выросло число

деструктивных проявлений в поведении подростков и юношей, начинает изучаться проблема социального закаливания, которое предполагает включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определёнными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека [Басов, 2018, с. 179].

Оно направлено на расширение и обогащение опыта поведения в типичных и сложных жизненных ситуациях, в изменяющихся обстоятельствах, при духовной опустошённости, многочисленных страхах, на накопление представлений о правоприменении повседневных действий в различных сферах деятельности, в том числе при формировании ответственного отношения к обращению с оружием.

Социальное закаливание ставит личность перед необходимостью осознать имеющиеся проблемы, включиться в разрешение возникшего противоречия или затруднения, осмыслив имеющиеся или возможные последствия предпринимаемых действий. Этому будут способствовать социальные пробы, имитация, импровизация, драматизация, авансирование (доверие) (А. Н. Басов, А. А. Михайловский, М. И. Рожков).

Таким образом, закаливание в сочетании физического, нравственного, социального как средства педагогической деятельности, воспитательного процесса стимулирует осмысление поступков, перестройку опыта, помогает выбрать позицию и реализовать её, выступает в качестве предметной поддержки, дополнительного источника для решения поставленных задач, противостояния манипулированию.

Другим средством, учитывая специфику предмета и объекта нашего исследования, является *образование*, которое, судя по проведенному анализу словарей по философии, социологии, психологии, педагогике и учебных пособий по теории и методике обучения, воспитания, трактуется авторами неоднозначно. Оно, как социальное явление, представляет собой

«относительно самостоятельную систему, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированных на овладение определенными знаниями, идеально-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения», содержание которых в конечном счете диктуется социально-экономическими и политическими условиями данного общества, уровнем его материально-технического развития» [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 230].

Оно – основа психологической и социальной готовности человека к дальнейшему самосовершенствованию, помогает ориентироваться в исторически обусловленных социальных эталонах и формируют у поколений отношение к миру, явлением природы, общества, самому себе.

В педагогическом аспекте мы находим три толкования образования:

- а) как процесс — это освоение человеком в условиях образовательного учреждения или посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений, необходимых для самореализации себя как гражданина, семьянина, профессионала; б) как система — это совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений и органов управления ими; в) как результат — достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 171].

В философии и социальных науках образование рассматривается, во-первых, в качестве способа формирования у подростков картины мира, углубления их миропонимания, повышения уровня общей культуры [Гущина, 2023]; во-вторых, как средство трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную

субъектность и преумножать потенциал мировой социализации (В. А. Сластенин).

А. В. Мудрик, ссылаясь на авторов, сторонников этой точки зрения, перечисляет ряд функций, которые оно выполняет:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение способами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии;
- создание условий для саморазвития, творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций [Мудрик, 2010, с. 374].

В этой логике образование включает в себя обучение, которое развивает личность через содержание учебной дисциплины, методами и организационными формами, просвещение, которое нацелено на распространение знаний и достижений культуры, способствующих пониманию жизни в целом или её отдельных сторон, пропаганда идей, важных для определения личностной позиции [Басов, 2018, с. 227]; самообразование, как активная целенаправленная познавательная деятельность индивида, связанная с поиском и усвоением знаний в определенной области [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 249].

Следовательно, научно допустимо рассмотрение образования как средства, с одной стороны, а с другой стороны, определение его как инструмента претворения идей содержания на практике для реализации поставленных целей: а) через преподавание цикла учебных предметов («Права человека», «Человек и общество», обществознание, ОБЖ, начальную военную подготовку, социально-экономические и гуманитарные дисциплины,

элективные курсы, физическую культуру и др.), которые будут помогать усваивать законы, правила, закономерности, права, обязанности, заповеди, традиции, модели действий, примеры их последствий. Отсюда понимание таких ценностей как: жизнь, человек, долг, ответственность и т.п.; б) через использование комплекса приемов, методов, игровых форм, проблемно-поисковых, дискуссионных, имитационного моделирования, тренинговых программ; в) через внеурочную деятельность с ориентацией на военно-прикладные и военно-технические виды спорта, телекоммуникационные, междисциплинарные образовательные проекты и специализированные игры («7 шагов к миру» (И. Ликсон), «5 шагов навстречу», «О чем говорят руки?», «Диалог — не спор, а способ выработки позиции» и др.) г) через внешнюю работу (организация культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной тематической межвозрастной деятельности).

Третье средство — *взаимодействие*. Этот термин широко используется в теории и практике тех научных сфер знания, где в центре внимания находится человек. Оно означает процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 37]; совместные действия индивидов, группы, организаций, позволяющих им реализовывать какую-нибудь общую для них работу [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 37].

С педагогической точки зрения или организованное с педагогическими целями взаимодействие — это случайной или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный контакт, имеющий следствием взаимные изменения поведения субъектов, их деятельности, отношений, установок [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 55]. Оно обеспечивает вхождение обучающихся в определенное социальное пространство, в систему межличностных и межгрупповых отношений, расширение социальных контактов, освоение ими

культурных ценностей и вариантов ролевого поведения. В таком взаимодействии могут усваиваться позиции «старшего товарища», «партнера», «младшего участника» совместной длительности. Оно может протекать в форме сотрудничества или соперничества, кооперации или конфронтации, консенсуса или конфликта. Главное — оно способствует приобретению подростком и молодыми людьми опыта жизнедеятельности в сообществе, умений ставить цели и планировать пути их достижения, работать в команде.

Использование данного средства с помощью комплекса упражнений «Мир вокруг нас», «Мои открытия», «Ассоциативный образ», «Творим добро», «Интервенция», игры «Небеса и ад», продуманной работы в малых группах, позволяет предупредить изолированность личности, научить её сотрудничеству, сформировать ответственное отношение к делу, в том числе и к обращению с оружием.

Таким образом, охарактеризованные выше конструктивные элементы, из которых могут быть смоделированы содержание, пути, средства, комплекс методических приемов формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием свидетельствуют о многочисленных их потенциалах, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Важным моментом как вытекает из анализа, ориентируют при их отборе на:

- 1) целесообразность опоры на принципы системного, деятельностного, ситуационного, средового подходов; возрастные особенности, согласованность действий, индивидуальный жизненный опыт личности;
- 2) гармонизацию процессов информирования, мотивирования, действенности;
- 3) сочетание монологических, диалогических, индивидуальных, групповых и коллективных форм организации деятельности; проективных заданий разного уровня сложности с включением в реальные ситуации

повседневности; практических занятий с сюжетно-ролевыми и дедовыми играми;

4) учёт компетентности организаторов и ресурсов образовательной среды.

2.2. Характеристика педагогических условий формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием

В стратегии развития воспитания в Российской Федерации подчеркивается, что одним из приоритетов современности является обеспечение условий для решения цивилизационных вызовов, которые стоят перед системой образования в XXI веке. При этом в психолого-педагогической литературе отмечается, что, несмотря на появляющиеся исследования, не все стороны его содержания, средств и способов эффективности их реализации в равной мере были освещены. В частности, не все локальные аспекты педагогических условий рассмотрены и, прежде всего, те, которые касаются успешности формирования ответственного отношения к обращению с оружием у подрастающего поколения.

Категория «условие» раскрывается в различных справочных изданиях. Например, в словаре по социологии условие применительно к труду трактуется как «...совокупность особенностей орудий и предметов труда, состояние производственной среды и организации труда, оказывающие существенное влияние на ... результаты» [Краткий словарь по социологии, 1989, с. 128].

С. И. Ожегов определение условиям даёт следующим образом: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) требование, предъявляемое одной из сторон; 3) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 4) обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; 5) требования, из которых следует исходить [Ожегов, 1990, с. 837]. Следовательно, смысл условия в данном случае раскрывается в связи с правилами, требованиями, обстоятельствами, которые призваны обеспечивать результативность конкретного процесса или деятельности.

В педагогике *условия* — *обстоятельства*, обуславливающие появление/развитие того или иного процесса [Новиков, 2013, с. 60],

совокупность внешних обстоятельств её субъектов, способствующие или препятствующие ее успешности [Мудрик, 2016, с. 398]. Последней точкой зрения мы будем руководствоваться в дальнейшем.

Анализ научной литературы [Володин, 2014; Ипполитова, 2012; Иргит, 2014; Куприянов, 2001; Новиков, 2013; Хушбахтов, 2015] свидетельствует о том, что в ней упоминаются различные виды условий (педагогические, психолога или социально-педагогические, информационные, дидактические, организационные, материально-технические и др.), их сочетание и все они будут иметь свою специфику в каждом конкретном случае.

Учитывая своеобразие темы, предмета, объекта исследования и возраста обучающихся, нами были сформулированы следующие педагогические условия:

- *создание многослойной специфической предметно-пространственной среды;*
- *организация насыщенной нравственно-правовой практики;*
- *личностно-ориентированный мониторинг изменения в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности.*

В качестве первого педагогического условия было выдвинуто следующее: создание специальной предметно-пространственной среды.

Понятие «*среда*» широко используется в педагогической науке и рассматривается в широком смысле, как совокупность всех объектов/субъектов, условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [Большой энциклопедический словарь, 2002; Ожегов, 1990; Словарь по социальной педагогике, 2002].

Среду в этом случае разделяют на: *внешнюю* (окружение человека), *внутреннюю* (совокупность особенностей высшей нервной деятельности, свойств характера, жизненного опыта, нравственного сознания, комплексов, проявляющаяся в типичных для индивида психических состояниях, реакциях

и отношениях к действительности) [Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 364]; *естественную* (окружающий мир, гео и биосфера, те материальные системы, которые возникли и существуют независимо от человека) и *искусственную* (смоделированная, специально созданная для решения определённых задач) [Гущина, 2023]; *естественнную* (окружающие человека природные условия), *жизнедеятельности* (окружающие индивида социально-бытовые условия, обстановка, а также люди, связанные с ним общностью этих условий), *социальную* (конкретное проявление общественных отношений, в которых развиваются конкретная личность, социальная общность, и требования к их развитию). Для последней присущи некоторые проявления: *по виду общности* (общественная формация, класс, группа), *по виду группы* (семейная, учебная, общественная, трудовая, спортивная, военная и т. п.), *по формирующему воздействию* (детерминирующая, тренирующая, упражняющая, обучающая, воспитывающая, перевоспитывающая), *по способу воздействия на форму сознания* (правовая, нравственная, эстетическая, научная), *по возрасту* (сверстники, старшие, младшие, смешанная), *по отношению к среде* (позитивная, то есть вызывающая подражания, безразличная, негативная, то есть вызывающая протест), *по направленности* (социальная, асоциальная), *по степени контактов* (непосредственная, опосредованная) [Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 294].

Педагогика оперирует ещё и понятиями *образовательная* (психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий, и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности; то, что возникает в ходе взаимодействия трёх его субъектов: педагога, обучающегося, его родителей или лиц, представляющих его интересы), *воспитательная* (совокупность природных и социально-бытовых условий, благоприятных для

социального взросления личности) [Воспитательная деятельность педагога, 2005; Кибальченко, 2009; Социальная работа с молодёжью, 2012] среда.

В частности, в теории и практике воспитания (Н.М. Борытко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) воспитательное пространство рассматривается как целостный образ среды, который складывается в представлении личности, как специально организованная среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления человека. В этом случае среда относится к данности, а пространство является результатом конструктивной деятельности педагога, общешкольного коллектива, выполняющего созидающую и интегрирующую функции.

При этом, среда нередко трактуется как упорядоченная, однородная по какому-либо признаку часть пространства (языковая, культурная, этническая, информационная, визуальная и т.п.), погружение в которое способствует усвоению в ходе практики ценностей, норм, правил, традиций.

Кроме того, продолжая анализ, подчеркнем, что, во-первых, в естественной среде формируются умения, связанные с повседневной жизнью, с бытовыми действиями, с испытаниями (инициациями). Ею становятся парки, лесные массивы, водоёмы, иные природные объекты, а также застройки (здания, инфраструктура, окружающая индивида).

Социальная (социокультурная) среда, во-вторых, при таком подходе может включать широкий круг предметов, вещей, явлений, процессов: религиозные учения, произведения искусства, традиции, игры, развлечения, средства массовой коммуникации, обряды, ритуалы, события и т. п. (И. Д. Демакова, Ю. С. Мануйлов и др.).

Термин «молодёжная среда», являясь интегрирующим и обобщающим понятием, в последние годы часто встречается в социологии, политологии, социальной философии, педагогике, психологии (А. П. Зайцева, С. В. Ильвицкая, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, А. В. Мудрик, М. И. Рожков

и др.). Она — социально-политическое пространство коммуникации субъектов, представленных одним лицом или группой лиц, взаимодействующих между собой, инфраструктурой и агентами, влияния на них (В. А. Мясоедова, Ю. В. Шлёнсов и др.).

В силу своих характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки её членами она является той частью общества, в которой наиболее быстро происходит радикализация, включение в экстремистские движения, употребление психоактивных веществ, раскованное сексуальное поведение, интернет-зависимость, подростковая депрессия, суицид, что требует целенаправленной, осторожной, грамотной работы, коррекции инфраструктуры и расширения агентов, позитивно воздействующих на подростков и юношество, демонстрирующих им образцы просоциального поведения.

Итак, среда позволяет подросткам реализовывать собственную активность, совершать свободный выбор, интенсивно проживать различные роли, принимать на себя ответственность.

Мы будем иметь в виду среду жизнедеятельности, объединяющую физические и социальные обстоятельства, представляющую собой сообщество с чертами учебно-познавательной, военно-спортивной, общественной группы. Она — позитивная, нравственно-правовая с просоциальной направленностью, выполняет обучающую, развивающую, социализирующую функции и обладает рядом потенциалов: адаптационными, позволяя личности быстрее ориентироваться в меняющемся мире и новых требованиях за счёт разнообразия видов деятельности, возможностей выбора, проб, наличия примера других; социально-коммуникативными, способствуя расширению социальных контактов индивидов и обогащению их социального опыта за счёт добровольного включения в совместную работу, выходящую за рамки обязательных стандартов; сглаживающими остроту проблемы социальной

дифференциации и разных стартовых возможностей в подростковой среде; интеграционными, ориентированным на взаимодействие представителей различных юношеских субкультур; упреждающими, ибо опережая многие возрастные события, подстраховывая молодых людей от необдуманных поступков, предотвращая неверные шаги, помогает им выбирать правильные решения, учиться на ошибках, находить собственные ниши для самоутверждения.

Среда жизнедеятельности подростков может рассматривать через призму поведенческой, событийной, культурной (субкультурной), информационной, предметно-пространственной составляющих (Н. Е. Шуркова), одна из которых будет выполнять роль системообразующей единицы. В нашем случае таковой была избрана последняя.

В педагогике такая среда рассматривается, с одной стороны, как часть социальной среды, как освоенное природное пространство жизнедеятельности людей, сущностная характеристика возможностей для социального развития индивидов, групп, организаций в зависимости от их доступности, освоенности, как совокупность отношений, ежедневно разворачивающихся перед человеком в образе слов, действий, поступков людей, вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, содержащая в себе исторический опыт, зафиксированный в традициях, материальных и духовных ценностях [Краткий словарь по социологии, 1989; Краткий философский словарь, 2000], с другой стороны, как бытийное, детерминированное его телесной организацией локальное пространство (М. М. Бахтин), с третьей стороны, как элемент образовательной среды, представляющий собой специально организованное пространство, наполненное оборудованием, инвентарём для развития человека Г. Н. Истинова), с четвёртой стороны, как педагогически организованное, специально сконструированное пространство бытия, «территория», где на воспитанника объективно действуют факторы (источники), субъекты

воспитания, где становится возможной деятельность, цель которой становление личности [Воспитательная деятельность педагога, 2005] в системе коллективной жизнедеятельности, создание наиболее благоприятной обстановки для индивидуально-личностного развития детей, обучающихся, их взросления (В. А. Караковский, Л. М. Лузина, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.). Следовательно, предметно-пространственная среда призвана помогать общаться, самоопределяться; должна отвечать интересам учащихся, стимулировать их познавательную деятельность, способность к сотрудничеству и двигательной активности, обеспечивать возможность к уединению.

При проектировании такой среды, как свидетельствует анализ научно-методической литературы и осмысления социально-педагогического опыта, следует ориентироваться на совокупность требований, обеспечивающих:

– *интеграцию* — связанность отдельных её элементов, объединённость задействованных частей вокруг общей идеи, упорядочение, структурирование ради достижения целостности. Выполнение этого требования подразумевает использование в единстве потенциалов прямого и косвенного воздействия предметов, вещей, иных влияний на ум, чувства, действия индивида, выстраивание межпредметных связей, приобретённых и приобретаемых знаний, умений, навыков, сформированных компетенций, учебной и внеурочной работы, учебно-познавательной, физкультурно-оздоровительной, трудовой, социокультурной, социально-профессиональной деятельности, оборудования, технологий, материалов, формальной, неформальной и информальной составляющих образовательного процесса;

– *полифункциональность*, то есть наличие многообразия модулей (центры, кружки, клубы, объединения, лаборатории, творческие и технические мастерские, площадки, залы) для проведения теоретических, практических, интенсивных тренировочных, элективных занятий, помещений камерного характера для работы в малых группах по интересам, рекреаций

для творчества, научного поиска и самовыражения, ниш (локализованных участков по Ю. С. Мануйлову с пространственно-временными границами для обдумывания социальных значений, корпоративных ценностей, индивидуальных смыслов, конструирования собственных образов — ориентиров, обособления, фантазирования);

– *гибкость*, то есть приспособляемость к перемене обстановки, целей, задач, ресурсов, к своевременным изменениям в используемых средствах и алгоритмах действий, к синхронизации элементов фона (информационного, эмоционального, социокультурного);

– *безопасность*, то есть благоприятное нормальное состояние окружающей индивида обстановки, при которой минимизированы опасные факторы, предметы, вещи, имеются знания, умения, навыки, необходимые для создания комфорта, защищённости от негативных воздействий различного характера (информационных, природных, социальных), управления рисками;

– *доступность*, то есть соответствие компонентов такой среды возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся, воспитанников, отличающееся продуманностью нагрузок, превенцией трудностей;

– *вариативность*, то есть наличие неоднородных задач, проблемных ситуаций, разнообразие вариаций, требующих поиска оптимальных решений для стимуляции активности индивидов, их мотивов нестандартных действий в интеллектуальной, бытовой, духовно-нравственной, социальной деятельности, в повседневном поведении;

– *трансформируемость*, то есть перестраиваемость пространства за счёт перемещения мебели (рассадка рядами, замкнутым кругом, полукругом, каре), изменения векторов передвижения, введения дистанций, использования фоновых раздражителей, цветовой и аудиовизуальной гаммы их сменяемости.

Таким образом, данная среда специально, продуманно, педагогически целесообразно структурно организована, содержательными компонентами насыщена, разноуровневая, по возрастному и социальному статусу смешанная, включающая модули (подпространства) с множеством элементов на основе совместимости ценностных контекстов и различных событий. Оно, как любое пространство неоднородно, многомерно, с объектами, между которыми налажено взаимодействие.

Учитывая сложность темы исследования, его цели, объекта, предмета, к уже перечисленным характеристикам предметно-пространственной среды следует добавить словосочетание «многослойность», под которым понимается, в одном случае, принцип соединения нескольких элементов (предметов, компонентов) в единый ансамбль, позволяющий варьировать ими в зависимости от ситуации и комплекса решаемых задач. При этом признается, что возможно исключение отдельных элементов или их замещение на другие. Во втором случае, подразумевается объединение нескольких предметов (вещей, элементов, подпространств), закономерно связанных друг с другом, образовывая устойчивое единство, обладающее интегративными свойствами, представляя собой некоторое органическое образование (систему). В этом случае каждый слой является самостоятельным (феномен «лука») (Т. Е. Воримова и др.).

Если опираться на этимологию слов «слой» (плоская масса вещества, лежащая между или поверх других подобных), «слоиться» (расслаиваться), «слоистый» (состоящий из слоёв, разделяющийся на слои), «слоить» (делать слои из чего-либо) [Ожегов, 1990, с. 729-730], многослойность — это нечто, состоящее из нескольких слоев, расположенных друг над другом. Его синонимами в толковых словарях называются «многозначимость», «многоплановость», «многоуровневость» (этажность), «многоканальность» [Большой энциклопедический словарь, 2002; Краткий философский словарь, 2000; Ожегов, 1990; Словарь по социальной педагогике, 2002]. Следуя

описанной логике, многослойность предметно-пространственной среды будет представлена набором конкретных компонентов, расположившихся на трёх плоскостях (слоях), связанных по вертикали.

Первый слой (микроуровень) объединяет ресурсы государственного казенного учреждения «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей». Культурно-образовательный центр д. Ченцы Красносельского района и МКОУ Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области, учитывая тот факт, что постоянными членами юнармейского сообщества являются подростки, воспитывающиеся и обучающиеся в этих организациях или проживающие на данной территории.

На базе Ченцовского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, имеются программы, специализированные помещения, необходимое современное оборудование, позволяющее решать задачи физической, тактической подготовки, регулирования взаимоотношений, включения в общественно-полезную деятельность. Это, в частности:
а) в рамках программы «Кулинария», ведение модуля «Походная кухня», предполагающего знакомство с рецептурой подходящих блюд, технологией их приготовления, требованиями к соблюдению санитарно-гигиенических норм, с расчётами норм продуктов, их совместимостью и т.д., отработка умений и навыков приготовления завтраков, обедов, ужинов, сервировки стола, утилизации остатков; б) в контексте программы «Твой выбор» включение модулей «Выживание» и «Учусь управлять собой», предусматривающих всесторонний анализ возможных трудностей в жизни, на маршрутах в ходе разборки ситуаций типа «Что делать, если...?!», «Это может случиться с каждым», носящих ориентировочный (формирование позитивных установок), превентивный (предупредительный); эмоциогенный (создание, поддержание состояния уверенности, настроения); тренинговый (отработка умений и навыков принятия решений, действий по преодолению

затруднений, урегулированию отношений), моделирующий (игрового конструирования необходимого или допустимого минимума действий); в) в рамках программы «Домашняя академия» функционирование модуля «Я и окружающая среда», направленного на освоение знаний, умений и навыков по разделам: «Фитоаптека», (в плане «Помоги себе сам»), («Опасности, которые нас поджидают» (не бери гадюку в руки) и другие; г) наличие комфортных мест («Территория уюта») с современными аудио и видеоаппаратурой, компьютерным оборудованием для выполнения творческих заданий в парах, малых группах, при разработке исследовательских и социальных проектов, отработки отдельных действий индивидуально или с наставником, при организации ситуации взаимопомощи, учитывая их большой потенциал для формирования личностного пространства для каждого, где индивид чувствует себя комфортно, имеет возможность расслабиться, подумать («посидеть в тишине»).

Особое значение имеет налаживание сотрудничества со службой примирения, которая помогает юнармейцам решать свои проблемы, трудности, так как эта структура Ченцовского учреждения располагает нужными помещениями, квалифицированными специалистами, опытом аналогичной работы с молодыми людьми, дидактическими и диагностическими материалами.

Образовательная организация — школа, в которой учились или обучаются в настоящее время юнармейцы, обладает собственными потенциалами, позволяя расширять рамки взаимодействия, актуализирующего участие их в различных видах деятельности, позволяет налаживать диалог и сотрудничество (Уроки мужества при библиотеке, встречи с военнослужащими, ветеранами войн, специалистами МЧС, ГИБДД, службами правопорядка, проведение викторин, конкурсов, состязаний, путешествий (квестов) по героическим страницам истории России),

использовать территорию и помещения для приобретения практических умений и навыков в ориентировании на местности, работе с картами, проектировании маршрутов, для физического самосовершенствования в тренажёрном зале, на спортивной площадке, при прохождении разного уровня сложности испытаний индивидуально, в составе микрогрупп, команд.

Включение в коллективную творческую и познавательную деятельность помогает юнармейцам получать опыт анализа обстановки, оценки ресурсов, выбора действий, установления партнеров для их реализации, учету последствий (Социально значимое дело «100 добрых дел», БРИГ «Бороться и искать, найти и не сдаваться», «Зелёный дозор» — экодесант и др.).

В свою очередь взаимодействие с домом культуры, выполняющим функции просветительно-образовательного, досугового центра, обеспечивает приобщение подростков и юношества к традициям, обычаям, обрядам, ритуалам, к истории малой Родины, к героическому прошлому своего народа, к удовлетворению своих интересов в сфере вокала, танца, драматизации (бардовская песня, игра на гитаре, танцы, съёмка клипов), всего того, что прямо или косвенно воздействует на уклад жизни учащейся молодёжи (В.В. Розанов), делает просоциальным поиск их пути к себе.

Второй слой конструируемой среды соответствует мезоуровню, свидетельствующему о большей дистанцированности между участниками взаимодействия, дискретности контактов между ними, преобладании опосредованных взаимосвязей. Он аккумулирует ресурсы образовательных организаций, занимающихся военно-профессиональной подготовкой, военно-патриотическим образованием и воспитанием (ГБОУ Кадетская школа-интернат «Костромской кадетский корпус», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», ФГКВОУ ВО «Военная академия РХБ защиты имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко», Костромской госуниверситет, в лице института педагогики и психологии, функционирующего при нём).

В первом случае используются несомненные потенциалы образовательного процесса данного учреждения в формировании у юнармейцев военно-прикладных и военно-спортивных умений и навыков (предметные кабинеты, тренажёрные залы, тир, полоса препятствий), организации внеурочной деятельности военно-патриотической направленности («Памятные даты России», «Жизнь во имя других», «Вахта памяти», общественно-государственная подготовка, конкурсы смотра строя и песни, военизированные игры и военно-исторические реконструкции и др.).

Во втором случае установление партнерских отношений с колледжем объяснялось, с одной стороны, тем, что определённая часть выпускников из д. Ченцов и д. Иконниково обучается или собирается учиться в нём, с другой стороны, тем, что в этом образовательном учреждении ведётся активная работа по нравственно-патриотическому воспитанию учащейся молодёжи. Сотрудничество позволяло использовать библиотечный фонд, работать в читальном зале на оборудованных компьютерами местах с быстрым выходом в интернет, упражняться в любом из двух спортивных залов и одном тренажёрном зале, в музее «Память в акциях», участвовать в ключевых делах «Эхо Бесланской печали», «Юнармейское лето», «Памяти павших будем достойны», «Они расписались на рейхстаге», в научно-образовательной конференции «Великие Российские имена», «День Героев Отечества», в поисковой деятельности в составе отряда «Харон», в работе по реставрации, сохранению воинских захоронений.

Взаимодействие с военной академией подразумевало экскурсии в учреждение, сотрудничество с военно-историческим центром на её базе, участие в праздновании дней воинской славы, в парадах, смотрах, в интеллектуальных играх («Отчизны верные сыны», «Бессмертный полк моей страны», «Сильные духом»), в челлендже «Дорогами великой Победы», встречах, занятиях на профессиональных тренажёрах.

Партнерство с Костромским госуниверситетом позволяло вовлекать юнармейцев в волонтерскую деятельность, участвовать в акциях «Милосердие», регулировать отношения, внутренние состояния личности с использованием технологий снижения неуверенности, снятия напряжённости, предупреждения агрессии, оказания поддержки.

Третий слой (макроуровень) предметно-пространственной среды наиболее удалён от юнармейского объединения, оказывает опосредованное влияние, включает региональное представительство Ассоциации военно-патриотических клубов ДОСААФ по Костромской области, общественную организацию «Ветераны войны и военной травмы», региональные объединения страйкбольных клубов и юнармейских организаций Костромской области, Молодёжный комплекс «Пале» г. Костромы. Взаимодействие с ними строится по сетевому принципу как основы такой среды, подразумевая совместную деятельность взрослых и учащейся молодёжи в познавательной, эмоционально-патриотической сферах на доверии, паритете, творчестве, преследуя цели формирования соответствующих навыков за счёт обмена ресурсами.

Таким образом, первое педагогическое условие призвано было обеспечить систему передачи и присвоения опыта ответственного отношения молодых людей к оружию и правомерности его применения.

В качестве *второго педагогического условия* мы определили, как организацию насыщенной нравственно-правовой практики. Мы исходили из того, что термин «практика» (от греч. *praktikos* — ‘действие’) широко распространен в различных сферах современной науки и повседневной деятельности, имеет отличающееся толкование, многогранные проявления, признаки и уровни, нуждается в уточнении.

В широком смысле — это все виды чувственно-предметной деятельности человека; целостная система действий; активный способ бытия индивида; синтез материального и духовного; способ его связи с

окружающим миром. В узком смысле — это преобразовательная деятельность, служащая критерием истинности знаний; целостная система операций; работа, занятия, как основа накопления опыта, умений [Воспитательная деятельность педагога, 2005; Гущина, 2023; Краткий философский словарь, 2000; Ожегов, 1990; Словарь-справочник по педагогике, 2004; Социология молодёжи, 2008].

В древнем мире Аристотель говорил о трёх типах отношений к миру, среди которых первое место отводится праксису, подразумевающему развитие воли и мысли, стремление к миру; пойэсис — творчество, созерцание и на их основе умозрение и добродетельный поступок [Басов, 2018]. Этот и другие факты указывают на то, что понятие «практика» трактуется разнонаправлено и предусматривает как расширение, углубление знаний, умений, навыков, так и развитие мышления, ориентированности в окружающей жизни и конкретной деятельности.

Практика, как универсальный феномен, характеризуется рядом признаков: а) структурой, которая включает потребность, цель, мотив, целесообразную деятельность, средства, с чьей помощью достигается ожидаемый результат; б) формами: материальное производство, социальное действие, научный эксперимент; в) видами: производственная, социальная, общественно-полезная, разговорная, духовно-нравственная, правовая, социально-политическая, бытовая, врачебная, педагогическая, хозяйственная, культурная и иные; г) функциями в отношении познания (базисная, детерминирующая, критериальная, целеполагающая), познания в отношении практики (информационно-отражательная, регулятивная, прогностическая) [Краткий философский словарь, 2000], в отношении субъекта (развивающая, образовательная, социализирующая, ценностно-ориентирующая, мотивирующая).

Итак, практика — это сознательно организуемая предметно-чувственная деятельность людей по преобразованию природных,

материальных, социальных систем и самих индивидов, особого рода социальная связь, обеспечивающая накопление опыта и его трансляцию от поколения к поколению, универсальный способ выстраивания отношений человека к миру на основе целеполагания, проектирования, расчёта средств, ресурсов, условий их использования, соответствующих цели и необходимых для её достижения.

Мы будем касаться практической деятельности, которая осуществляется как процесс, возможный только в обществе, при помощи средств, созданных этим обществом, раскрывающий законы, закономерности, знания (их истинность), обеспечивающий присвоение умений, норм, правил и их трансляцию.

Со второй половины XX века в стране получают широкое распространение среди разных возрастных групп населения увлечения духовными практиками, как определённым способом воспроизведения, концентрации, умножения, обновления, восстановления, гармонизации человеческих сил, регулирования психических состояний индивидов.

Такие практики, по мнению специалистов в сфере гуманитарных наук (философов, социологов, психологов, религиоведов, этнографов), ориентированы на удовлетворение духовных потребностей разных людей, связаны с экзистенциальными переживаниями человека.

Сравнительно-сопоставительный анализ публикаций о духовных практиках свидетельствует о том, что в большинстве из них предусматривается: а) этапность (ступенчатость): демонстрация своих ценностей, взглядов, мировосприятия, создание ситуаций выбора, включение в сообщество (сопричастность, сопереживание), участие в общих делах, событиях, готовность к испытаниям (инициациям), проверка себя в них, самостоятельность действий и поступков, самосовершенствование; б) опора на принципы: движение от простого действия к сложному, от созерцания к размышлению и действенности, многогранности воздействий, насыщенности

влияний; в) руководство девизом: «знать, уважать, соблюдать»; г) построение векторов в логике раскрытие, принятие, утверждение, использование; д) приоритеты триады: личность → идеи → сообщество.

Наряду с общими чертами, характерными для других духовных практик, вполне естественно, что им присущи отличия, которые порождаются ограничениями, обстоятельствами, временем, заложенными традициями и составом (возрастным, образовательным) сообществ.

В педагогической теории особенно на рубеже XX и XXI вв. стали предметно рассматриваться духовно-нравственные ценности и практики (Е. В. Бондаревская, Г. Н. Коджаспирова, Б. В. Куприянов, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.), к которым причисляют одни авторы Отечество, семью, труд, знания, культуру, мир (В. А. Караковский), другие называют признание человека высшей ценностью, его жизнь и права, уважение и свободу, доверие и защиту (безопасность) (В. А. Сластенин и др.), третья объединяют в большие группы общечеловеческие, культурно-исторические, национальные (Б. Т. Лихачев) или в два блока: ценности культуры данного общества (Десять заповедей Моисея, Нагорная проповедь Иисуса Христа и т. п.), ценности социальной группы (свобода, равенство, братство, человек, жизнь, мир и др.) (А. В. Мудрик и др.). При определённых различиях ключевым звеном является общий деятельностный базис, их культивирование в непосредственной воспитательной практике, направленной на преобразование мира, формирование отношений, развитие нравственности.

Следуя изложенным выше положениям, можно определить, что в чистом виде нравственная практика направлена на закрепление первоначальных нравственных знаний, моральных представлений, этических навыков в процессе специально организованной деятельности, базирующейся на гуманистических ценностях справедливости, сочувствия, милосердия, взаимопомощи, жертвенности.

Содержание такой практики предусматривает создание и использование ситуаций, позволяющих, во-первых, знакомить обучающихся (воспитанников) с совокупностью норм и принципов поведения по отношению к обществу, группе, другим людям, с нравственным кодексом социально одобряемых действий (в том числе и при обращении с оружием); во-вторых, расширять представления о добре и зле, о должном, допустимом, необходимом в повседневной жизни, о свободе, равенстве, справедливости; в-третьих, понять смыслы предъявляемых требований (не навреди, не лги, не укради, не убий, почитай старших и т.п.), ценностей (жизнь, счастье, совесть, долг и др.).

Следовательно, нравственная практика призвана обеспечить взаимодействие разума, чувства, воли, действия, раскрыть нравственный потенциал человека, способствовать закреплению реальных форм поведения во взаимосвязи *цель — средства — последствия*, помогать формированию ответственного отношения к различным сторонам действительности. Результат такой практики — усвоение моральных действий в контексте духовно-нравственных отношений и соблюдения прав человека, что позволяет, с одной стороны, и делает целесообразным, с другой стороны, её соединение с правовой, являющейся процессом трансляции юридической информации, реализации правовых знаний посредством участия в правоприменительной деятельности, обогащения личного опыта путём собственного анализа правовых явлений.

Эта часть практики выполняет специфические функции:

- а) правонаправляющую (ориентирующую); б) правоконкретизирующую;
- в) социализирующую; г) коммуникативную; д) превентивную и нацелена на знание законов, правил, норм, отношений, работу с документами, с понятием (правовой обычай, правовой прецедент, правовые предписания, санкции, рестрикции, наказания, предостережения), решение задач и ситуаций для усвоения правомерности юридических действий и операций, участие

в правоприменительной деятельности для накопления опыта законопослушного поведения.

При организации практики используется широкий арсенал педагогических средств: наставничество, пример, просвещение, обучение, сотрудничество, групповая и поисковая работа, походы, прогулки, экскурсии, пробы, проблемные ситуации, дилеммы, деятельность служб примирения реального уровня (класс, группа, образовательная организация, общественное объединение).

Условно алгоритм практического процесса применительно к подросткам будет состоять из следующих элементов:

- актуализации (стимулирование погружения в проблему);
- анализа обстоятельств определения собственной позиции;
- включения в активный поиск адекватных путей, действий, операций, средств;
- принятия решений о действиях и их реализация;
- обсуждения и оценки результатов с точки зрения приближения к поставленной цели, с позиции достигнутого уровня (первого — наличие представлений; второго — демонстрация умений анализировать — действовать — просчитывать; третьего — демонстрация глубины созерцания норм и правил, хорошей ориентации в ситуации, адекватных законопослушных действий).

Проиллюстрируем эти положения на примере фрагментов из программы «Школа выживания», целью которой является формирование жизнестойкости, личной безопасности, способности сохранять жизнь и здоровье, работоспособность в неблагоприятных условиях.

При ее реализации любое занятие:

1) начинается с *построения*, которое, с одной стороны, дисциплинирует молодых людей, развивает у них точность, взаимную ответственность, с другой стороны, помогает возникновению традиции, обеспечивающей

преемственность, адаптированность, сохранность и воспроизведение культурного наследия, и которое включает: а) *сообщение* о месте проведения занятия (улица, спортивная площадка, актовый или спортивный зал, специализированный кабинет, тир, музей, мастерские, лес, окружающий ландшафт, пересеченная местность) и его краткая характеристика; б) *осмотр* внешнего вида каждого на предмет оценки соответствия снаряжения намеченным задачам (плащ-палатка, котелок, саперная лопатка, спички, жидкость для разжига, продукты, средства связи, карты и т.п.); в) *экспресс-диагностики* самочувствия, активности, настроения (САН), что призвано помочь руководителям внести корректизы в нагрузку, в чередование передвижения и отдыха;

2) далее продолжается *обмен информацией* по различным вопросам, которые могут возникнуть во время движения по маршруту. Он, в зависимости от протяжённости, количества привалов, их продолжительности, может проходить в виде обсуждения последних новостей, беседы по типу «Что? Где? Когда?», развития способностей в ходе мини-игры «Наблюдаем, сравниваем, комментируем», проговора важных положений. В последнем случае, например, при перемещении на стрельбище организуется повторение основных правил обращения с огнестрельным оружием:

- всегда обращайся с оружием как с заряженным;
- никогда не направляй оружие туда, куда не собираешься стрелять;
- никогда не касайся пальцем спускового курка, пока оружие не направленно на мишень;
- перед тем, как выстрелить — проверь, убедись, что перед мишенью и за ней никого нет;
- завершив стрельбу, вспомни, какие необходимо совершить действия;

3) затем следуют *собственно практические занятия*, которые носят праксиологово-ориентированный, проблемно-поисковый характер, назначение которых внутреннее присвоение субъектом содержания определённой

деятельности через непосредственное проживание и переживание им совокупности действий, установлении непосредственной связи с окружающим миром и другими людьми (И. А. Колесникова, Т. Котарбинский, Е. В. Титова и др.).

Назначение этих занятий заключается в том, чтобы способствовать осмыслинию теории, развитию навыков действия, адекватного обстоятельствам, умения принимать решения в составе группы и индивидуально, обращение с оружием.

Структура такого занятия состоит из нескольких частей: а) *мини-лекция*, которая призвана, в одном случае, просто восстановить предыдущие знания, структурировать ранее усвоенную информацию при изучении курса ОБЖ, актуализировать жизненный опыт обучающихся, в другом случае, требует быстрого и компактного изложения материала под определённым углом зрения, расстановки акцентов; б) *анализ конкретных случаев* («Заготовка дров без инструментов», «Организация места для ночлега в сложном ландшафте», «Консервы есть, но нет ножа, ложки. Как быть?», «Переправа через водную преграду без вспомогательных средств» и др.); в) *метод «Дельфи»*, который ориентирован на стимулирование познавательной активности, основанный на групповой работе, совместном поиске решения конкретной проблемы, согласовании действий, определении персональной позиции в ходе размышления над вопросами типа: «Как ты сам(а) думаешь?», «Кому интересно чьё-то мнение?», «Как доказать, что ты прав (права)?», «Если кто-то не согласен со мной?», «Как быть?» и т. п.); г) *инструктаж* — предъявление и объяснение задания педагогом (наставником), которое включает беседу (мотивировку), разъяснение ситуации, показ действий (порядок операций, их взаимодействия), пояснения, связанные с использованием в работе технологических карт, с инструкциями (печатными, электронными), регламентирующими действия, знакомящие с правилами обращения с приборами, материалами (допущения и

ограничения); д) постановка и решение конкретной проблемы, связанной с практикой выживания, как типовой задачи, так и творческой. В первом случае предусматривается выполнение унифицированных действий с вкраплением рутинных операций. Во втором случае подразумевается использование элементов, способных более оптимально выстроить действия с учётом обстоятельств. Однако, и в том, и в другом случае к учащимся предъявляются одинаковые требования: действия должны быть целесообразны, полезны, способны обеспечить ожидаемый эффект, быть безопасными для окружающих; е) завершается занятие групповым фото и фиксацией достижений на каждом этапе для отчётов (индивидуальных, групповых), последующего анализа достижений и затруднений для успешности будущего проектирования.

Другим примером *содержания и методики организации нравственно-правовой практики* служат фрагменты из реализации программы «Маршрутного успеха», цель которой включение воспитанников в развитие навыков регулирования взаимоотношений в повседневной жизни. Для этого предусматривается:

- работа с дилеммами из цикла «Я имею право»;
- анализ практических примеров «Истории...»;
- открытая дискуссия «Кто отвечает за это?!»;
- подготовка, обсуждение в малой группе и выступление перед школьниками или обучающимися с сообщениями «Мои права — мои обязанности», «Право и ответственность»;
- подготовка социальной рекламы по проблемам профилактика азартного поведения, пропаганда здорового образа жизни.

Ещё одним способом *организации нравственно-правовой практики подростков-воспитанников* является *их включение в создание и реализацию социальных проектов*, помогающих наладить взаимодействие молодых людей с внешней средой, с окружающей действительностью, стимулирующих их

самостоятельную деятельность на благо другим, формирование у них опыта анализа проблем и умений их разрешать.

Выполнение такого проекта ориентирует его участников на изучении особенностей социальной среды, уклада жизни, традиций, обрядов, ритуалов, статистических данных, материалов периодической печати.

Первый проект называется «Твоя безопасность в твоих руках». Его цель: выработать умение распознать потенциально опасные ситуации и сформировать навыки их предупреждения, преодоления.

Данный проект разрабатывается членами юнармейского объединения и подразумевал реализацию с привлечением воспитанников Ченцовского центра помощи детям, оставшимися без попечения родителей, несовершеннолетних, проживающих в деревне Ченцы Красносельского района, учащихся Иконниковской средней школы этого же района.

Содержание проекта рассчитано на один учебный год, построено на принципах интеграции ресурсов, взаимной помощи, сотрудничества и с творчества, включает следующие моменты:

- *проведение мини-лекций* (информационных занятий) под общим названием «Точки опасности вокруг нас...», которые касаются профилактики дорожного травматизма («Цена ошибки — жизнь», «Зачем световозвращающие элементы», «Опасность сельских дорог» и др.), правил обращения с транспортными средствами (самокат, велосипед, ватрушка, мопед и т. п.), «Помоги себе сам, если...» и другие;

- *практикум в рамках «Лаборатории безопасности»*: «как составить карту-схему микрорайона» (определить места, опасные для несовершеннолетних; нанести их на карту-схему, наметить безопасные маршруты в социальные учреждения, установить место, где не работает освещение в тёмное время суток и т.п.) для волонтёров и кураторов;

- *ролевая игра «Мой оптимальный маршрут»* для учащихся первых классов в адаптационный период, в ходе которой новички знакомятся с

территорией, правилами поведения в общественных местах, социальным этикетом;

- акция «Кто с нами?», целью которой является проверка безопасности придворовых игровых территорий, детских площадок, наведение порядка на них, их облагораживание;
- интерактивная беседа «Куда обратиться, если...» с раздачей памяток;
- тренинги для разновозрастных составов школьников «Умей сказать: «нет»!».

Ещё одним реализуемым в рамках нравственно-правовой практики проектом становится «Точка роста», который нацелен на пропаганду юнармейских традиций среди школьников и учащейся молодёжи, стимулирование принятия в их среде здорового образа жизни, социальной ответственности, уважительного отношения к окружающим, культивирования законопослушного поведения, содействие самореализации в различных видах деятельности, самоутверждению в социально-одобряемых формах.

К выше названным социальным партнерам добавились поисковый отряд «Харон», волонтёрское объединение «Поколение NEW», курсанты Академии РХБЗ имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко.

Проект состоит из нескольких блоков:

- «Преодоление». Его цель: проверка подростками, юношеством своих возможностей, испытание морально-волевых качеств, интериоризация опыта поведения в ситуациях трудного выбора, овладения навыками решения личностно-значимой проблемы во взаимодействии с внешним миром.

Физическая выносливость проверяется на полосе препятствий, в маршброске, в процессе соревнований «Ориентируюсь на местности», во время практикумов «Строевая подготовка», «Огневая подготовка».

Сформированность морально-волевых качеств, с одной стороны, их развитие с другой стороны осуществляется с использованием нравственных проб в рамках мини-программы «Мужской поступок». Ими стали ситуации морального выбора, этическая дилемма (анализ положений, при которых сложно сделать выбор одного из двух противоположных по силе и значимости решений). Например, «В ловушке», «Зуб за зуб», «Дилемма генерала», «Нормы универсальной жизни», «Быть лучше или жить лучше» и другие.

Социальные пробы предполагают включение субъекта в ситуации выбора способа (модели) социального поведения, построения самостоятельной социально-преобразовательной деятельности, способствуют развитию волевых качеств личности, социальной компетенции, обеспечивают познание окружающего социального мира. Это — акции «Гвардейская ленточка», «Ищу героя», краткосрочные курсы для начинающих юнармейцев под девизом: «Умею сам — научу любого!», организация «Фестиваля уличных видов спорта», открытых переговорных площадок.

Комплексной пробой явилась модифицированная с учётом возраста участников, поставленных задач и ресурсов игра «Сталкер». При этом мы исходим, во-первых, из того, что ключевое слово, ставшее названием, вплоть до XX века в русском языке не использовалось. Оно получает первоначально распространение в определённых кругах после выхода книги А. Н. и Б. Н. Стругацких «Пикник на обочине» и кинофильма А. Тарковского. Со временем в художественной литературе, публикациях, СМИ, практике геймеров оно приобретает много значений: а) человек, обладающий знанием малоизвестных и труднодоступных территорий, сооружений; б) крадущийся охотник, ловец, преследователь; в) исследователь неизвестного, нового, непознанного; г) проводник, хорошо ориентирующийся на местности, знающий её особенности и способный уберечь окружающих от опасности. В последней трактовке оно используется в названии и содержании

предполагаемой игры, подразумевая осознанный моральный выбор, ответственный моральный выбор, ответственность за других, способность преодолевать трудности и оберегать от опасностей своих товарищей, содействие формированию навыков принятия решения участниками взаимодействия, усвоению правил поведения в особых ситуациях, развитию волевых качеств, готовности к выполнению гражданского долга, пониманию.

Игра может рассматриваться как своеобразная комплексная проба, потому что включает физические, нравственные, социальные, профессиональные испытания.

Итак, «Сталкер» — это протяженная во времени, включающая ряд блоков игра. Первый блок — *полевая, военно-техническая, спортивная составляющая*, предусматривающая действия на полигоне, на скалодроме, в тире, в лесу, в спортивном и тренажёрном зале, участие в соревнованиях («Рукопашный бой», «Меткий стрелок», «Тайными тропами», «Читаем типографические карты», в конкурсах «Восхождение», «Переправа..., переправа!!», «На привале», «Калейдоскоп событий», «Спасатель», «Идут за рядом рядом», упражнения («Прими решение с открытыми глазами», «Больше информации — меньше риска», «Переговоры», «Лицом к лицу», «Выполнни норматив» и др.), смотр мастерства «Наставник».

Второй блок — *«Гражданин и защитник великой страны»* - состоит из двух частей: а) нацеленной на руководство в повседневной жизни нормами и правилами законопослушного поведения, предполагающей:

– *тренировочные занятия* (решение спорных ситуаций с чередованием ролей (истец, ответчик, арбитр) при работе в паре, в малой группе с опорой на права человека, ребёнка, этический кодекс) с последующим включением в правопримирительную деятельность для участия в регулировании конфликтных, дисциплинарных нарушений на базе центра адвокации в образовательном учреждении;

- практикумы: «Изучаем воинские традиции, ритуалы», «Знакомимся с воинским Уставом», «Отрабатываем строевые приёмы» с последующим использованием их на «Вахтах памяти» и при несении караульной службы;
- организация интерактивных мероприятий (праздников, викторин, конкурсов, дискуссий) к важным датам, касающихся прав людей, устанавливающих их взаимоотношения друг с другом, социальными институтами, организациями, сообществами (Международные дни защиты детей, прав человека, прав ребёнка, Конституции РФ, флага страны и др.), направленных на формирование представлений у подростков и учащейся молодёжи о прошлом, настоящем и будущем Вооружённых Сил страны, развитие у них положительного отношения к армии, обучение основам начальной военной подготовки, содействие закреплению у молодых людей социально-жизненной позиции. Решению этих задач были призваны также:
 - тренировочные занятия «Арсенал Отечества», состоящие из минилекций, касающихся анализа современной военной техники, различных видов вооружения и перехода всего стрелкового оружия, объяснения правил обращения с ним, разъяснений требований стрельбы из пневматических винтовки, пистолета из положений лёжа, стоя и т.п.; практикума «Огневая подготовка», тренировочных занятий, нацеленных на изучение и закрепление базовых стрелковых приёмов, участие в соревнованиях «Юный снайпер»;
 - тактическая учеба «Осада», «Штурм», «Оборона» с использованием карт, имитационных сценариев;
 - акции: «Свеча памяти», «День добрых дел», «Ищу героя!», «Георгиевский крест»;
 - квесты: «Путешествие по памятным местам», «Богатыри земли Русской»;
 - операция «Поиск»: «Дети большой беды, дети сложной судьбы», «Опаленное детство» (сбор фото-видеоматериалов, писем, иных реликвий, рассказывающих о детях блокадного Ленинграда, эвакуированных на

территорию Костромского региона, о несовершеннолетних работниках предприятий, готовивших победу в тылу, и последующее оформление материалов для передвижной выставки и печатной продукции).

Квинтэссенцией нравственно-правовой практики становится *юнармейская зарница*, назначение которой способствовать конкретизации накопленных подростками знаний, умений и навыков по вопросам гражданственности и законопослушания, выстраиванию их в чёткую систему, расширению опыта преодоления жизненных трудностей. В ходе её решается ряд задач:

- 1) развитие интереса к истории Отечества и её Вооружённых сил;
- 2) совершенствование навыков начальной военной подготовки, работы в команде;
- 3) воспитание ответственности, инициативности, уверенности;
- 4) формирование умений искать безопасные для себя и окружающих путей решения проблем, культивирование у обучающихся образов, наглядных представлений о допустимых действиях в трудных жизненных ситуациях;
- 5) понимание правомерности использования оружия при спорах и конфликтах.

Юнармейская зарница может выполнять функцию создания празднично взвышенного настроения, коллективной творческой деятельности, тематического испытания.

В качестве арбитров (членов жюри) могут выступать наставники, бывшие выпускники, а социальные партнеры войдут в число независимых наблюдателей. В зависимости от формы, функционала возможны различные варианты сценария, количество заданий, степень их сложности и последовательность предъявления. Однако в любом случае в содержании зарницы будут спортивные и подвижные игры, задания познавательного характера, военно-технические эстафеты, поисковые тренинги, творческие дела, ситуации, импровизации, разные виды сюжетных игр.

Другим вариантом комплексной пробы на завершающем этапе нравственно-правовой практики стала адаптированная к возрасту игра «Лазертаг», которая имеет военно-тактический характер, предусматривает использование безопасного лазерного оружия и фиксирующих попадания сенсоров, размещенных на касках, жилетах, нарукавных повязках, опознавательных знаках.

Её цель — проверка готовности пользоваться оружием в конкретных ситуациях, имитирующих реальные ситуации боевых действий, и отработка приемов взаимодействия, поддержки в них.

Проведение игры предполагает три этапа: в помещении, на полигоне, на природе.

Для её проведения важны:

- актуализация опыта обращения с оружием;
- подробное обсуждение возможных вариантов развития событий;
- тщательный анализ территории (плюсы и минусы);
- проведение пробных занятий;
- четкий инструктаж по характеру требуемых действий (разрешения, допущения, ограничения, запреты).

Следовательно, смысл *второго педагогического условия* в том, чтобы через богатство содержания, насыщенность культивируемых действий, наполняемость идеями, высокую степень концентрации практикоориентированных примеров и возможность проверять рекомендации в реальности, более успешно обеспечивать процесс формирования у подростков — членов юнармейского сообщества — ответственного отношения к оружию и правомерности его применения. Практика позволяет юнармейцу самому принимать решения, действовать, достигать положительного результата при определённом стечении обстоятельств. Например, на маршруте застала непогода. Все промокли, необходимо согреться, просушить одежду, приготовить пищу, но отсутствуют средства

рожига. Каждый пробует это сделать самостоятельно. У одних это получается лучше, у других — хуже. Наблюдая и копируя отдельные операции, они учатся друг у друга более рациональным действиям. Инструктор и наставник дают при необходимости советы, страхуют, подбадривают. Полученные таким образом навыки сохраняются всю жизнь и делают человека свободным в выборе модели поведения.

Необходимость в *третьем педагогическом условии* продиктована рядом обстоятельств: слабой изученностью факторов, вызывающих агрессивность у подростков, юношеской конфликтности в образовательной и повседневной жизни, явно выраженное стремление в ссоре, разборках, драках решать личные проблемы; трудностью подбора диагностического инструментария с учётом разновозрастного состава юнармейского объединения и специфики содержания деятельности; отсутствием научно-обоснованного алгоритма использования средств и приёмов профилактики скользуинга в учреждениях образования, недостаточности содержательной пропедевтической работы среди учащейся молодёжи, которая демонстрирует безответственное отношение к насильственным действиям, к жизни и здоровью других людей, увлеченность идеями колумбайна. Следовательно, важной составляющей системы формирования ответственного обращения с оружием является мониторинг, под которым принято понимать системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития … системы, включая её цели, содержание, формы, методы, средства, условия и результаты обучения, воспитания, саморазвития личности и коллектива [Ожегов, 1990, с. 76; Словарь по социальной педагогике, 2002, с. 69].

Мониторинг определяется также, как контроль с периодическим слежением за объектом исследования, постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью установления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [Словарь-справочник по педагогике,

2004, с. 242]. Он всегда подразумевает замеры пошаговых изменений для последующей коррекции педагогических действий. При этом в современной литературе встречается упоминание о различных уровнях этого феномена: общем — когда речь идёт о нём, как определённом системном явлении (воспитательном, образовательном, социальном, экологическом, экономическом и т.п.), особенном, если в центре внимания находится одна конкретная составляющая этой системы, и единичном, когда диагностируется одно из проявлений.

Вне зависимости от обозначенного уровня, продолжая *характеристику мониторинга*, следует подчеркнуть, что он базируется на общепринятых принципах, выступающих руководящими положениями, в которых выражены основные требования к его содержанию и организации. К ним относят:

- *научность*, ориентирующий организаторов системной диагностики опираться на современные достижения в области философии, социологии, психологии, педагогики, на общие методы научного познания, на соответствие теоретическим знаниям в конкретной сфере и исходной исследовательской концепции;
- *непрерывность и преемственность*, подразумевающий, в первом случае, постоянное пополнение и обновление диагностической информации, её уточнение и осмысление, во втором случае, обеспечение взаимосвязи ступеней исследования, кумуляции содержательных и функциональных характеристик изучаемого объекта (процесса, явления), адекватного сочетания прошлого и нового знания, тем самым обеспечивая целостность изучения феномена;
- *поступательность*, предусматривающий движение по восходящим ступеням, интеграцию информации, полученную на каждом этапе в созерцательном и профессиональном планах;
- *сочетание методик*, требующих устных и письменных ответов, опирающихся на количественный (фиксация уровней достигнутого или

степени выраженности) и качественный (факты, свидетельствующие о внешних изменениях в подходах, позициях, результатах);

– дополнительность, то есть рационального использования диагностического инструментария из смежных наук, в нашем случае о человеке (социологии, психологии, педагогики), компенсаторности недостатков одних методик исследования за счёт достоинства других.

Эти принципы призваны давать общее направление мониторингу, другие будут служить основанием для решения конкретных задач. В последнем случае возможно говорить о частностях, об определённых положениях, следя от которых, соблюдая которые, мы можем улучшить результат отслеживания изменений, происходящих с объектом исследования.

К частным принципам с учетом специфики темы изучения мы отнесли:

– взаимодействие с разными специалистами. Налаженный взаимообмен информацией необходим в нашем случае, так как в объединении, сообществе участвуют молодые люди из разных образовательных учреждений, педагоги, психологи, преподаватели системы дополнительного образования, социальные работники, у которых имеется возможность наблюдать за обучающимися в различных видах деятельности, во взаимоотношениях с другими, что помогает в дальнейшем выработать собственные стратегию и тактику работы;

– конфиденциальность, то есть сохранение результатов обследования, соблюдение меры в донесении выводов и обобщений, окружающим и участникам;

– доверие, то есть демонстрация со стороны специалиста моделей взаимодействия, которые соответствуют этическому кодексу, моральным правилам деятельности, основываются на знании возрастной и педагогической психологии, опыте общения с учащейся молодёжью, на правилах педагогического такта;

– *адресность*, то есть определённая направленность диагностических методик, учитывающих индивидуальные особенности, социальный опыт, специфику ситуаций и характер затруднений при чётком определении границ.

Важным моментом, касающимся мониторинга, считается, во-первых, установление точки отсчёта, которой может быть: а) подросток, его продвижение вперёд по отношению к самому себе, к проявлениям взаимодействия с другими людьми окружающим миром. Мониторинг можно отслеживать на разном уровне: на поведенческом (изменения в стиле общения, моделях взаимодействия), мотивации (появление спектра позитивного настроя на участие в различных предлагаемых видах деятельности), ценностных ориентаций (смена отдельных жизненных установок, системы ценностей) и других; б) педагогический процесс (обучение, воспитание, социализация, формирование определённых качеств). Тогда мониторинг будет осуществляться от точки отсчёта (нулевой уровень) к панорамно-обзорному сбору и обработке информации и далее к дифференцированному и последующему сравнительно-сопоставительному анализу.

Системный мониторинг строится на основе различных целей. В одних случаях ими может быть выяснение наиболее эффективных форм (средств, приёмов, технологий) осуществления какой-либо деятельности или процесса. В других случаях — выявление результативности реализации обоснованных педагогических условий организации воспитания, развития, обучения детей дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского возраста, учащейся молодёжи в образовательных учреждениях разного вида и типа. Кроме того, в центре его могут быть установление факторов, обеспечивающих степень активности обучающихся, развитие у них различных сторон и качеств личности, мастерства и компетентности как воспитателей, так и воспитанников.

Применительно к теме, предмету, объекту, цели и задачам нашего исследования и учитывая его сложность, мониторинговая стратегия направлена на определение успешности формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием и его правомерному использованию.

Феномен успешности стал изучаться в психологии и педагогике примерно в середине XX века. Этимологически он рассматривается близко к понятию «успех», трактуется как такое явление (процесс), которые дают нужные результаты, позволяют обеспечить хорошую постановку дела, достичь позитивных целей (М. Я. Дворецкая, А. Б. Лошаков, С. И. Ожегов и др.).

В историческом плане слово «успешность» в русском языке связывают с *преуспеянием*, означающим, с одной стороны, способность успевать вовремя, не опаздывать, уметь чувствовать ситуацию, адекватно ей отбирать средства, решать поставленные задачи (А. С. Белкин, Н. С. Крамаренко и др.), с другой стороны, дело, которое завершается хорошо.

В научной литературе встречается упоминание об учебной, как связанной с частотой достижений, с развитием некоторых индивидуальных качеств, способствующих достижению дидактических целей (В. С. Мерлин), профессиональной, как субъективной стороне конкретной деятельности, демонстрирующей достигнутый уровень мастерства и удовлетворенность результатами (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.), социальной, как определённый уровень социальных достижений человека, признаваемый достойным в конкретном сообществе (А. С. Белкин, Е. Ю. Варламова, А. В. Мудрик и др.) успешности. Следовательно, понятие «успешность» является многоаспектным и широким, включающим элементы результата, эффекта от действий, продуктивности, свидетельствующим о гармонии между возможностью и необходимостью. Она сопровождается чувством, рождающим удовлетворение, не связана с простой случайностью

(«так карта легла»), а проявляется в многократных действиях, отвечающих требованиям ситуациям и помогающих достичь поставленных целей.

Так как успешность складывается из способности и готовности действовать с опорой на знания обстоятельств, умения анализировать «за» и «против», на этой основе принимать решения, навыки отбирать необходимые средства, выстраивать последовательность действий, прогнозировать не только результаты, но и их последствия, то эти моменты будут составлять содержанию системного мониторинга процесса формирования ответственного отношения учащейся молодёжи к обращению с оружием. Значит, к показателям успешность могут быть отнесены: принятие обучающимися социальных ролей и действия в соответствии с ними, тот факт, что воспитанник анализирует ситуацию, поступки, действия, формулирует цели, намечает пути их достижения, управляет своим поведением, регулирует отношения, способен нести ответственность (предвидеть последствия своих поступков, действий, их значение для окружающих, общества в целом), проявлять стойкость в ситуациях затруднений, видеть временные перспективы, демонстрировать выбранный одобряемый способ самоопределения, предсказуемое поведение.

В соответствии с целями мониторинга, охарактеризованными проявлениями успешности, получаемые эмпирические данные могут быть распределены по степени выраженности в равные группы, соответствующие первому уровню — низкому (недопустимому), второму уровню — ниже среднего (допустимый), средний уровень (базовый), выше среднего уровень (выраженный), высокий уровень (идеальный), отражающие движение от незнания к компетентности. Следовательно, логика взаимосвязи между этими уровнями представляет собой движение от незнания и отсутствия необходимых специальных умений и навыков к некоторой ориентированности молодых людей в нравственно-правовых основах и единичных представлениях по интересующему нас вопросу к наличию не

связанных между собой отдельных теоретических положений, практических умений и навыков и далее к осмысленным действиям, к готовности пользоваться знаниями, навыками в типичных ситуациях и к постоянному их усовершенствованию.

В основе системного мониторинга лежит определенный алгоритм, включающий несколько стадий:

- входной контроль или предварительный анализ (оценка конкретных обстоятельств, фиксация проблем, разработка стратегии и тактики сбора и обработки фактических данных, выбор диагностического инструментария и проведение первичного осмысления исходного состояния объекта). В частности, к началу работы с юнармейским объединением это предполагает изучение документов, регулярные встречи с педагогами, другими специалистами, включенное наблюдение за поведением членов сообществ в различных видах деятельности, в ходе беседы с ними, что позволяло условно их разделить на три группы: а) занимающиеся военно-прикладными видами спорта ранее; б) имеющие некоторый опыт строевой, теоретической, общефизической подготовки, на который следует опираться в работе; в) уровень подготовки которых был нулевым. Кроме того, изучаются ресурсы, резервы, отношения, реакции на повседневные ситуации, потенциалы среды;
- текущее отслеживание уровня усвоения предлагаемых действий, знаний, умений, навыков на тренировочных занятиях, мини-лекциях, практикумах, тренингах, в ходе игр, соревнований, культурно-досуговых мероприятий;
- промежуточный контроль, который ведётся по окончании конкретной стадии, части плана, блока;
- итоговый контроль, который проводится в конце опытно-экспериментальной работы и предусматривающий сравнительно-

сопоставительный анализ результатов, полученных с помощью диагностического инструментария на начальном и завершающем этапах.

Соответственно обозначенному алгоритму в систему мониторинга включают определённые звенья диагностики: предварительная, входная, выборочная, комплексная, имеющая целью определение успешности проводимой работы, выявление недостатков, обобщение опыта, связанного с внедрением новых форм, средств, приёмов, технологий, содержания, их оценка для дальнейшего планирования деятельности.

Для сбора данных используются известные в социологии и педагогике методы, к которым относятся: а) наблюдение, отличающееся целенаправленностью, комплексностью, системностью, допускает сочетание непрерывного и дискретное, широкое и узкоспециальное, включенное и опосредованное с использованием карт наблюдения и современных технических средств; б) анализ (*изучение*) документов (уставных, программных, отчетных и т.п.) организаций и объединений различных типов (клубов, творческих кружков, тематических сообществ), аналитических справок специалистов; в) опросные методы: устный (беседы и интервью), письменный (эссе, анкетирование, тестирование) и методик [Приложение В].

Таким образом, мониторинг предполагает систематический постоянный контроль за достижениями, побочными результатами, атмосферой, удовлетворением потребностей, непредвиденными трудностями, выполнением запланированных шагов, внесением дополнений и изменений в процессе и ход опытно-экспериментальной работы. Его налаживание призвано вооружать специалистов и исследователей научно-обоснованной информацией об успешности формирования ответственного отношения к оружию у учащейся молодёжи за счёт позитивных изменений в волевой, эмоционально-ценостной, действенно-практической сферах развития личности в ходе преобразовательной педагогической деятельности.

Итак, реализация обозначенных психолого-педагогических условий, способствуя вере в успех, поддержке социально одобряемых инициатив, демонстрируя достойный пример, подчёркивая возможность и ценность ошибки, формируя умение мыслить и действовать, признавая ценность ошибки и обмена опытом, рождает положительное самоощущение, понимание долга, обязанностей, ответственности и стимулирует обдуманное, сознательное правоприменение оружия у подростков.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Проверка выдвинутого предположения, касающегося педагогической целесообразности содержания и условий, обеспечивающих успешность формирования у подростков ответственного отношения к оружию, осуществлялась в ходе специально организованной деятельности — опытно-экспериментальной работы, предполагающей исследование, проводимое по заранее разработанной программе [Словарь по социальной педагогике, 2002], включающей три, условно выделенных, но, тесно связанных между собой этапа: подготовительный, преобразовательный, завершающий.

На первом этапе важными задачами стали:

А) *обоснование выбора базы опытно-экспериментальной работы и краткая характеристика её возможностей и особенностей.* При этом мы руководствовались несколькими обстоятельствами: во-первых, тем, что проблема «Дети и оружие», его правоприменение становится всё острее в молодёжной среде. Об этом, в частности, постоянно сообщают СМИ. Так, в декабре 2021 года было задержано 106 человек, в марте 2022 года ещё около 60 молодых людей в 23 регионах России, разделяющих неонацистские взгляды, а за последние месяцы были выявлены свыше 150 человек — сторонников организации «Маньяки. Культ. Убийц» (сокращённо М. К. У.), готовящих теракты, убийства людей без определённого места жительства, использование «коктейлей Молотова» в общественных местах. Например, накануне 9 мая 2022 года трое подростков у станции Косино МЖД планировали сожжение бомжа под эгидой М. К. У.

Кроме того, аргументируя запрет организации «Колумбайн» в стране, Прокуратура Российской Федерации указывает, что в них пропагандируется неонацистская идеология, нивелируется ценность человеческой жизни. И таких объединений по данным статистики насчитывается свыше 700 в стране. Следовательно, растёт количество вовлекаемых в антисоциальную, криминальную деятельность подростков, юношей и девушек,

распространение в их среде идей насилиственного решения личных и коллективных проблем, таких как: одиночество, непонимание, неприятие, изолированность; во-вторых, тем, что с момента начала специальной военной операции многократно усилилось давление на подростков, молодежь со стороны служб недружественных государств, стремящихся запугиванием, шантажом, подкупом включить их в противоправную деятельность, в террористические проступки, в-третьих тем, что в общественном сознании начинает складываться отношение к деятельности таких организаций, нередко базирующееся на карательных мероприятиях (запрет, заключение) или предлагаются иные пути: лишать членов таких организаций имени, обрубить все их связи с внешним миром (судьба «Железной маски», человека без лица), развенчания кумира через СМИ и другие, хотя, как неоднократно упоминалось в отечественной и зарубежной периодической печати, немногочисленных исследованиях последних лет по этому вопросу, одна только такая модель превенции не дает желаемых результатов. Следовательно, необходим поиск и других вариантов профилактики склонштутинга, агрессии в отношении людей, насилия над личностью. Одним из них является включение подростков в социально значимую деятельность, в работу общественных организаций, объединений дополнительного образования и, в частности, во всероссийское военно-патриотическое общественное движение «ЮНАРМИЯ» (сокращенно ВВПОД), призванное направить активность юношества в просоциальное русло.

По уставу [Приложение Г], в который были внесены дополнения и уточнения от 28 марта 2022 года, деятельность его строится на принципах законности, добровольности, добросовестности, трудолюбия, справедливости, любви к людям и Родине, предусматривает обширную программу действий (творческие конкурсы «На защите мира!»; акции «Время первых!», «1000000 добрых дел»; военно-спортивные игры «Победа», «Юнармейская зарница»; квест «История Победы»; форумы «Память жива!»;

интерактивные викторины «Служу Отечеству», «Верни герою имя»; уроки мужества «Мы память в сердце сохраним, мы твердо Родине вещаем»; поисковые работы, сохранение воинских мемориалов, захоронений, почетный караул, вахта памяти и др.), провозглашает ценности в кодексе участника (быть верным клятве, юнармейскому братству, выступать защитником слабых, соблюдать Закон и нормы жизни, стремиться к победам в учебе, развиваться физически, служить на благо Отечеству, почитать родителей, уважать культуру и память предков).

Согласно этому основополагающему документу, в котором определены цели, задачи, права и обязанности участников движения, структура, управление, полномочия и другие частности, важной единицей его является юнармейское объединение (организация). Его можно охарактеризовать как сложную саморазвивающуюся, открытую, социально-педагогическую систему, создание которой инициируется обществом, которая призвана выполнять социально задаваемые функции и цели (социализации, духовно-нравственного взросления, военно-патриотического воспитания, социального служения, профессионального ориентирования), действует с опорой на финансирование, материальные ресурсы общества, способна существенно влиять на своё ближайшее окружение, его ценности, жизненные позиции, опыт нравственного поведения.

Юнармейское объединение ориентируется на признание приоритетов интересов его членов, организацию их общения в различных видах деятельности с целью воспитания чувства любви к Родине, ответственности, верности гражданскому долгу, способности исправлять допущенные ошибки. Таким образом, по содержанию и направленности деятельности, по формам и средствам они наиболее соответствует задачам нашего исследования, так как позволяют формировать ответственное отношение к оружию, помогают встроить этот процесс органично в общее функционирование объединения, разнообразя воспитательную работу элементами, отвечающими

потребностям юношеского возраста в общении, действии, романтики, испытания себя, предоставляя молодым людям возможность для самовыражения, самоутверждения, самоопределения. Таким образом, юнармейские организации (объединения) и близкие к ним военно-исторические клубы, учитывая содержание рекомендуемой им деятельности, являются подходящей базой для изучения проблем, связанных с формированием ответственного отношения к оружию в подростковой и молодежной среде;

Б) *получение объективной информации* о предполагаемой базе проведения опытно-экспериментальной работы, содержании деятельности. Этому способствовало, с одной стороны, изучение имеющейся документации (устава, планов работы разных лет, отчетов, презентаций, методических материалов, программ), с другой стороны, беседы с педагогами, специалистами, членами сообщества, выпускниками объединений.

Анализ текущей ситуации требовал поиска ответов на ряд ключевых вопросов:

- когда и почему возникло данное сообщество?;
- чем руководствовались организаторы при выборе его вида?;
- кто входит в его состав?;
- каковы особенности функционирования?;
- на что акцентируется внимание в деятельности?;
- каково отношение его членов к предлагаемой программе?;
- какова степень их удовлетворенности участием в юнармейской работе?;
- как изменялась осведомленность членов объединений по отдельным вопросам?

Благодаря полученным данным можно будет выявить проблемы, определить потенциалы, оценить привлекательность средств, форм, приемов, разобраться в приоритетах.

В результате осмысления имеющихся материалов было установлено:

Возникло юнармейское объединение по инициативе педагогического коллектива Ченцовского Центра помощи детям, лишенным родительского попечения для того, чтобы вовлечь в социализирующую деятельность воспитанников с 11 лет, от которых по разным причинам отказались приемные семьи, и у которых в силу этого отмечались девиантные формы поведения. Кроме того, предполагалось за счет привлечения мужчин — инструкторов, социальных партнеров расширить социальные контакты воспитанников, увеличить долю влияния маскулинности в формировании образа юноши-выпускника, который проявляет решительность в преодолении трудностей, настойчивость, упорство в достижении целей, дисциплинированность, умение не сломаться под давлением сложных внешних обстоятельств, способность добровольно брать на себя обязанности за других, держать слово, защищать нуждающихся в помощи (А. И. Алтунин).

Первоначально юнармейское объединение состояло из 20 человек (16 — юношей, 4 — девушки). Затем число участников увеличилось и на момент начала ОЭР составило 52 человека, из которых 10 воспитанников из Ченцов, 30 из Иконниковской школы, 12 — обучающихся в колледже. Из них 37 человек проживали в кровнородственной, 5 — в приемной семье, 10 человек были из числа лишенных попечения родителей.

По данным социально-педагогических служб этих организаций из них требовали особого внимания пять человек, четверо находились на внутреннем учете, а один — в комиссии по делам несовершеннолетних за мелкое хулиганство, нарушение общественного порядка. Трое были из неполных семей, у одного — родители инвалиды и ещё у одного — пенсионеры.

Судя по опросу, причины вступления в юнармейское объединение стали: «сказали воспитатели», «все пошли, и я пошёл», «хотел посмотреть, чем там занимаются», «интересно».

Анализ мероприятий, в которых участвовали юнармейцы, свидетельствует о том, что они были направлены на развитие выносливости, ловкости, самостоятельности, обладание знаниями законов выживания в повседневных ситуациях. При этом, особый акцент на обращение с оружием не делался. В то же время они знакомы с многими современными формами, средствами, методами воспитательной работы, с такими, как: проект, квест, акция, флешмоб и другие. В целом, можно сделать вывод о том, что юноши и девушки подготовлены к участию в реализации той программы преобразований, которая им будет предложена.

Систематизация направлений деятельности объединения указывает на ряд приоритетов. Речь идет о физкультурно-оздоровительной, военно-патриотической, культурно-досуговой работе.

Судя по материалам обследования юнармейцев, их отношение к участию в жизнедеятельности сообщества первоначально было индифферентным. Недовольство вызывали монотонные виды работ, необходимость многоократно отрабатывать приёмы, требование чётко и методично выполнять действия, делегировать отдельные функции другому человеку. По мере адаптации к правам и обязанностям члена объединения, это отношение менялось в положительную сторону.

Интересна осведомленность воспитанников по отдельным аспектам. В частности, более 95% опрошенных юношей и девушек стереотипно к оружию отнесли только огнестрельное и указали, что имели опыт обращения с ним в тире, в процессе обучения по программе «Юный стрелок».

Юнармейцы осведомлены о неформальных молодёжных субкультурах (65%). К ним отнесены те, которые могут быть причислены к уличным, музыкальным, спортивным. 32% из них упоминали об организациях типа

«Колумбайн», информацию о которых получили из средств массовых коммуникаций.

Это объединение мы отнесли к экспериментальной группе (Э Г).

Контрольную группу составили члены военно-исторического клуба «Наследники», который был создан десять лет назад по инициативе молодежного объединения при «Пале». Его постоянный состав включает 31 человек, из которых восемь девушек и двадцать три юноши. Девять человек из них обучались в лицее № 20 и общеобразовательных школах № 8, № 24, № 37, остальные в организациях среднего специального образования (в машиностроительном техникуме и техникуме торговли и питания, в колледже отраслевых технологий, автодорожном).

Возраст участников колеблется от четырнадцати до двадцати лет, однако в диссертации мы отразили показатели подросткового возраста.

Приоритетными направления деятельности являются: изучение эпизодов из отечественной и военной истории страны, участие в программах патриотического просвещения молодежного центра «Пале», в военно-исторических мероприятиях (квесты, реконструкции, конкурсы), в военно-технических эстафетах и соревнованиях.

Работа в объединении строится по плану, предусматривает встречи с определенной периодичностью, которые могут включать теоретические занятия, практикумы, совместные дела, обсуждения, походы, поездки, обучение в стрелковом клубе «Выстрел».

Результаты опроса показали, что преобладающее большинство участников удовлетворены содержанием, характером отношений, предлагаемыми приемами и средствами взаимодействия, осведомленность по ряду вопросов мало чем отличается от показателей информированности юнармейцев к началу опытно-экспериментального исследования. Следовательно, сравнение по возрасту участников, характеру и направлениям деятельности, исходной осведомленности по некоторым вопросам, в том

числе касательно оружия, обращения с ним свидетельствует о том, что разительных отличий в них не было;

В) *включение в совместную работу* педагогов, юнармейцев, органов самоуправления учреждений в создание и реализацию двух проектов: а) «Школа прав», подразумевающий разъяснение прав и обязанностей человека, гражданина, семьянина, труженика, обучающегося, условий их соблюдения, организацию практических занятий по закреплению получаемых знаний, их применению в разнообразных жизненных ситуациях, введение понятий «долг» и «служение», раскрытие их сущности и многообразия проявлений, разработке этических кодексов, сопряженных с особенностями образовательных организаций; б) «Служба защиты и примирения» (педагогическая адвокатура), нацеленный на помочь всем участникам учебно-воспитательного процесса, свободного общения в поиске выхода из сложных ситуаций, использовании компромисса при регулировании взаимоотношений в учебных группах, в кружках, творческих коллективах, сообществах, противодействия всем формам буллинга, закрепления уважения, доверия, традиций добрососедства в школьной и социальной среде.

Этот проект состоял из трех частей: для младших участников и новичков «Мирись, мирись и больше не дерись», для среднего возраста «Заклад», для старшего — «Посредник», обеспечивающие обучение одних, участие в решении проблем — других, в прохождении нравственно-правовой практики — третьими, с использованием социально-психологических педагогических технологий, приемов коррекции и релаксации, переговорных техник;

Г) *совместный поиск* в ходе обсуждения ответа на вопросы: «Что такое успех?» и «Кого можно считать успешным?», чему способствовало выполнение заданий типа:

1) подбери ассоциации к слову «успех». В результате было озвучено, что оно может означать разное: сбывающаяся мечта, достигнутая цель, состоявшаяся карьера, социальное (общественное) признание, хорошо выполняемая работа, удача, счастливая семья. Каждый подбирал свои ассоциации и обосновывал собственный выбор;

2) упражнение «Мозаика», требующее сложить пазлы, из которых складывается успешность. В процессе коллективного обсуждения ключевыми элементами были избраны следующие: «крепкие знания», «широкий кругозор», «умение учиться, сотрудничать, ставить и достигать цели», «коммуникабельность, ответственность, дисциплинированность», «наличие воли и выдержки», «вера в себя, в людей», «способность принимать решения»;

3) упражнение «Жизнь врасплох», назначение которого определить особенности поведения человека в ситуациях неожиданности, неопределённости, его умение быстро включиться в работу, принять адекватное решение, немедленно отреагировать, понять действия другого. Главное – сформировать представление у членов сообщества о том, что успех не панацея от ошибок. Они могут быть в жизни любого человека. Важно научиться их признавать и исправлять, а также принимать тот факт, что за исправленные ошибки можно хвалить;

4) упражнение «Поиск выхода из лабиринта», которое ориентирует на обсуждение вопросов: «Что можно предпринять?», «Что ещё можно сделать?», «Что вы собираетесь делать?», «Что будет, если вы это сделаете так...?», «Как вы собираетесь это сделать?».

В результате этих и комплекса аналогичных действий формировалось у будущих участников опытно-экспериментальной работы представление об успехе и успешности, синхронизировались представления взрослых и обучающихся, воспитанников по этому вопросу, приобретался участниками обсуждения опыт коллективного обсуждения и принятия решений, что

пригодилось в будущем при знакомстве педагогов, инструкторов, юнармейцев с программой преобразований.

Таким образом, проведенный на подготовительном этапе анализ, целью которого была оценка ситуации, позволяет выявить ресурсы и трудности, достижения и ошибки. Полученные данные стали основой для корректировки программы опытно-экспериментальной работы, уточнения диагностического инструментария, при отборе методики и технологии формирования у учащейся молодежи ответственного отношения к оружию.

Второй этап опытно-экспериментальной работы мы условно назвали преобразовательным. В его центре находился педагогический эксперимент — один из методов исследования, ориентированный на изучение явлений, процессов, объектов с помощью создания специальных условий и проверки их эффективности, целесообразности. Он, следовательно, предусматривает изучение этих явлений, процессов, объектов при точно учитываемых обстоятельствах, фиксирование их состояния на определенный момент, характеристику, предпринимаемых (применяемых) педагогических действий, анализ и осмысление происходящих изменений.

В рамках ОЭР, его использования, позволяет за счёт многократных повторений и диссеминации опыта, распространения идей среди целевой аудитории обеспечивать обратную связь, вносить коррективы, улучшать системные положительные эффекты от использования подобранных методических приемов, педагогических средств и условий [Беличева, 2013; Голубев, 2011; Овчарова, 2005; Словарь по социальной педагогике, 2002; Словарь-справочник по педагогике, 2004].

Эксперимент в данном случае будет включать два вида:
а) констатирующий, используемый, в одном случае, для проверки наличного уровня сформированности определённых знаний, умений, навыков, представлений, качеств, проявлений, то есть для получения первичного исследовательского эмпирического материала, в другом случае, для фиксации

итоговых количественных и качественных изменений в изучаемых объектах, сравнительной оценки этих характеристик; б) формирующий, обеспечивающий описание активных перемен в деятельности, в функционировании конкретной системы за счёт внедрения и адаптации более совершенных педагогических форм, средств, приёмов, элементов, действий и улучшения их влияния на личность или педагогический процесс (обучение, воспитание, формирование, социализацию).

Для данного этапа была выбрана следующая логика: исходная диагностика (сбор и осмысление первоначальной информации), которая базировалась на принципах системности, объективности, психолого-педагогической целесообразности (учет возрастных, индивидуальных особенностей участников, их жизненного опыта, специфики ситуации, стечения обстоятельств), конфиденциальности, допустимой трудности, определенности во времени; реализация основных элементов программы с текущей фиксацией и оценкой происходящих перемен с опорой на постепенность, гибкость, адекватность, синхронность; итоговые замеры, позволяющие на следующем этапе проводить сравнительно-сопоставительный анализ, делать выводы и обобщения, формировать предложения и определять дальнейшие перспективы исследования.

Такого рода подход позволяет, по-нашему мнению собрать необходимые сведения, проанализировать их, чтобы внести своевременные корректизы в создавшуюся ситуацию.

На фазе первоначального сбора информации нас прежде всего интересовала осведомленность участников опытно-экспериментальной работы об оружии. В результате опроса было установлено, что и в контрольной (КГ), и в экспериментальной группе (ЭГ) она касалась только стрелкового оружия, отмечалась ниже среднего уровня знаниями о правилах его правоприменения, слабой ориентированностью в ситуациях с

допустимостью его использования для защиты личных и коллективных интересов, обороны, отстаивания собственных прав и прав других.

Кром того, 33% опрошенных подростков из экспериментальной группы согласны с утверждением, что каждый взрослый человек должен иметь необходимые навыки владения оружием, соблюдать разрешения и запреты его использования, а 29% из них ответили отрицательно, аргументируя это, во-первых, тем, что применять его должны специально обученные люди, имеющие соответствующие допуски, во-вторых, тем, что, в целом, много оружия в обществе опасно для окружающих. 28% из числа опрошенных юнармейцев не смогли сделать свой выбор.

Ответы на перечисленные вопросы членов контрольной группы незначительно отличались. Тоже 36% опрошенных признали необходимость оружия для самообороны, 22% посчитали возможными продажу оружия молодежи в регионах, где сложная криминальная ситуация. Выбор не смогло сделать только 18%.

Мнение взрослых (педагогов, инструкторов) разделилось. 2/3 из них против актуализации внимания подростков, учащейся молодёжи к проблеме оружия, обучения их пользованию им. При этом, как и воспитанники, ограничивают понятие «оружие» только огнестрельным. Свою позицию они объясняют примерами скандинавии (Керчь, Казань и др.), считая, что современная молодежь нередко амбициозна, агрессивна, конфликтна, непостоянна в выборе. Оставшаяся часть респондентов высказались индифферентно.

Используя методику выявления представлений подростков об ответственности и самостоятельности, мы получим следующие данные:

– по шкале «дисциплинарная ответственность», которая проявляется в высокой исполнительности, пассивности в общественно-значимой деятельности при редкой самостоятельности и безынициативности, у 17,9%

был зафиксирован высокий уровень развития, у 45,3% — допустимый, у 36,8% — средний в ЭГ и соответственно 13,5%, 39,5% и 43,7% в КГ.

— по шкале «ответственность за себя», которая фиксирует наличие умения находить противоречивость, несовпадения в приводимых данных, подвергать сомнению информацию, мыслить критически, принимать адекватные решения, сотрудничать, высокий уровень установлен у 13,7%, средний — у 29,7%, допустимый — у 56,6% в ЭГ и соответственно 13,5%, 31,5% и 53,7% — в контрольной группе.

— по шкале «ответственность за других», которая характеризует личную сопричастность, критичность отношений, эмпатийность, готовность к помощи, инициативность, самостоятельность, высокий уровень встречается у 9,3%, средний — у 19,5%, допустимый у 31,7%, зато низкий — у 19,5% в экспериментальной группе и соответственно 11,5%, 17,5%, 29,3% и 21,7% — в КГ. Обращает на себя внимание тот факт, что в экспериментальной, и в контрольной группах одинаковый процент (20%) респондентов испытывали затруднения при выборе.

Следовательно, основной акцент в работе с юнармейцами следует делать на развитие ответственности за себя и других, на соблюдении правил безопасного поведения в повседневных и критических ситуациях.

Результаты модифицированной методики «Ответственность» (В.П. Прядеина) указывают на преимущественное проявление у обследуемых ситуативной ответственности (49,1%), затем у 33,5% — безответственности и у 17,4% — выраженной ответственности в ЭГ и близких данных по контрольной группе (39,5%, 35,5% и 19,6%).

Обработка данных методики незаконченных предложений свидетельствует о том, что у юнармейцев ближние цели связаны с решением повседневных задач, улучшением жизни, результатов собственной деятельности, средние — с успехами в обучении, дальние — с выбором профессии, прохождением испытаний; отношение к будущему

индиферентно, к себе в основном позитивно, присутствуют страхи, опасения, чувство вины, что значительно снижает их активность, самостоятельность при принятии решений, что, в свою очередь, подтверждается тестом «Самооценка комплекса неполноценности».

Следует подчеркнуть, что качественный анализ показал наличие различий по этим позициям в экспериментальной и контрольной группах. Мы связываем их с особенностями статуса подростков и реализуемых образовательно-воспитательных программ, со спецификой организуемой деятельностью общественного объединения. Отличие, во-первых, фиксируются в формулировках удаленных целей, которые члены КГ связывают с определением путей продолжения образования, трудоустройством, возможным местом проживания, во-вторых, с отношением к будущему, которое их волнует значительно больше, чем юнармейцев.

Обращают на себя внимание ещё два момента: 1) степень включения в деятельность юнармейского объединения (если исчислять от 0 до 10, варьируется от 4 до 6), в клубное — 8. Основные причины пассивности: не получается, не устраивают требования, не все занятия нравятся, не удается наладить отношения с окружающими; 2) уровень взаимоотношений в первом объединении (согласно которому она оценивается на 1,5 балла выше низкого), во втором она находится на среднем уровне. Качественный анализ, предложенных для оценивания утверждений, указывает на самые низкие баллы по пунктам доброжелательности и терпимости друг к другу и оказании помощи друг другу при затруднениях в учебе, повседневной жизни, в организации свободного времени в экспериментальной группе. В контрольной группе претензии предъявлены организации досуга и сложностям во взаимодействии.

В заключении первоначального сбора информации на констатирующей фазе ОЭР было установлено, что необходимо, с одной стороны, модернизировать содержание работы с юнармейцами, синхронизировать

прежние формы, средства, приемы, технологии, обеспечивающие переход от конкуренции, соревновательности, противопоставления к сотрудничеству, взаимопомощи, с другой стороны, к стимулированию активности, проявлению субъектности, расширению ответственности.

На формирующей фазе опытно-экспериментальной работы осуществлялось практическое внедрение комплекса содержательных направлений при соблюдении выдвинутых и обоснованных педагогических условий, обеспечивающих достижение намеченных целей, включающее организационно-содержательный, методический, ресурсный аспекты.

Первый аспект подразумевает: а) адаптацию системы обучающих занятий, целями которых являются расширения представлений об оружии, вооружение знаниями о закономерностях его правоприменения. Они включали мини-лекции «Понятия об оружии, их виды и типы», «Требуемые навыки обращения с ним», «Правила обращения с оружием», «Правила самообороны», «Основы самозащиты» и другие, практикумы «Знай меру», «Ситуация непредсказуемости», «Границы безопасности» и другие; б) проведение серии тренингов («Как научиться разбираться в людях?!», «Модификации поведения», «Как достичь взаимопонимания?!»), образовательных квестов («Испытано на себе»; «Города-герои», «Символы эпохи»), торжественных построений, исторических реконструкций («Бой идёт святой и правый!», «Красное знамя Победы»), конкурсов («Беззаветно преданные», «Моя история», «Они сражались за Родину»), концертов для ветеранов «Песни Победы», «Вставай, страна огромная!», «Вместе весело шагать» и другие.

Второй аспект касается использования технологий развития критического мышления, коллективной творческой деятельности, исследовательского поиска, создания ситуации успеха, групповой работы, что призвано стимулировать позицию активного субъекта преобразований на

основе принципов свободы выбора, содержательной проблемности, адресной поддержки, диалогического взаимодействия, разноуровневого общения.

Третий аспект предполагает *ресурсное обеспечение*, понимаемое как создание возможностей, комфорта, удобства, средств для деятельности, использования оборудования, облегчающего достижение цели, на основе принципов экономичности, соответствия, безопасности, оптимальности использования и включает информационную (кейсы, рабочие тетради, альбомы, программируемые пособия и др.), инструментально-методическую (схемы, карты, презентации, макеты, тренажеры, муляжи и т.п.), рефлексивную (карточки, сигнальные модели, уроки рисования «Твои открытия», «Теперь твой черед» и др.) составляющие.

По мере внесения изменений и дополнений в программу деятельности на формирующей фазе второго этапа ОЭР проводилась текущая диагностика. Она проводилась в рамках проекта «Завтра быть лучше, чем вчера», задача которого отслеживать изменения, которые происходили под влиянием осуществляемых преобразований у юнармейцев. При этом внимание обращалось на те перемены, которые отмечались у каждого. Оценивалась осведомленность юнармейцев, их удовлетворенность деятельностью и отношениями, сформированность определенной группы умений. В частности, была отмечена позитивная динамика в формировании у юношей и девушек представлений об оружии, правилах пользования им на тренировочных занятиях, в тире, на полигоне. Эти результаты могут быть проанализированы в виде триады: а) могу дать определение «оружие», охарактеризовать его виды и типы, степень опасности, условия приобретения, требования к хранению, использованию (знаю, что это такое); б) умею собрать, разобрать, приготовить к использованию с соблюдением требований безопасного обращения (знаю, как действовать, могу продемонстрировать необходимые действия безошибочно); в) понимаю смысл требований , разрешений и запретов, могу ими пользоваться при

анализе стандартных ситуаций (знаю, зачем следовать установленным нормам, как это делать). В итоге по пятибалльной шкале оценки 35,3% юнармейцев в ходе занятий показали отличные знания, 49,1% — хорошие, 15,6 — удовлетворительные (присутствовали неточности в их ответах и действиях). В целом, все участники четко понимали, какие предметы могут считаться оружием, какую опасность они могут представлять для окружающих, как обращаться с различными видами оружия, что скрывается в одном из правил: «Доброта побеждает зло, а гибкости обладает истинной силой».

В умении действовать зафиксированы оценки «отлично» у 27,7%, «хорошо» — у 39,7%, «удовлетворительно» — у 26,7%, «плохо» — у 5,9%. С одной стороны, положительная динамика присутствует, если за точку отсчета взять 0 (отсутствие требуемых умений к началу), с другой стороны, становится понятным, что работа в этом направлении должна продолжаться в системе индивидуальных и групповых форм работы, требует налаживания взаимопомощи, наставничества, введения элементов соревновательности, увеличения времени на тренировки.

В понимании смысла требований, необходимости следования нормам, в оценке допустимости действий в конкретных ситуациях показатели оказались ниже. В частности, справились с заданиями полностью в отведенное время 15,7%; не уложились в срок, не все задачи решили, демонстрировали затруднения 51,5%; допускали пропуски заданий, постоянно обращались за разъяснениями, ошиблись при выполнении необходимых действий 29,9% юнармейцев.

Полученные данные свидетельствовали о необходимости в дальнейшем внести корректизы в программу занятий, перенести акценты на отработку действий, развитие умений и навыков, критический анализ ситуаций.

Кроме того, в известной мере расширились границы понимания ответственности членами юнармейского сообщества, которое вышло за рамки

«расплата за вину» и стало определяться ими, как: «необходимость давать отчет в своих действиях» (25,3%), «исполнение обязательств, держать обещание» (23,5%), «следование принятым в обществе правилам поведения» (21,7%), «признание своих ошибок» (19,1%), «надежность в поступках» (5,7%), другие (4,7%). Однако, требовалась дальнейшая работа в этом направлении для уточнения понимания воспитанниками «ответственное отношение» через духовно-нравственный контекст. Предполагалось использование дилемм, участие в социальной деятельности, включение в профильно-ориентирующие ситуации.

По мере реализации программы опытно-экспериментальной работы положительные изменения наблюдались и в степени удовлетворенности юнармейцев своим участием в жизнедеятельности объединения. Об этом свидетельствуют следующие данные: число тех, кто заявил об удовлетворенности увеличилось в 1,5 раза, а неполная их удовлетворенность соответственно уменьшилась. В то же время выяснилось, что с содержательной точки зрения неудовлетворенность была связана со строевой подготовкой, силовой тренировками в спортивном зале, некоторыми мероприятиями и конкурсами. В соответствии с этим были внесены корректизы в программу преобразований. Мотивацию к строевой подготовке поддерживали за счет будущего участия в парадах и шествиях, в караулах и вахтах памяти. Часть тренировочных упражнений включили в содержание походов, игр, эстафет. От некоторых форм дублирующего характера со школой и колледжем отказались.

В процессе наблюдения и в результате обработки анкет были зафиксированы факты улучшения взаимоотношений, что отразилось в уменьшении споров и ссор, сопровождалось снижением остроты конфликтных столкновений в рабочих группах при выполнении заданий, в проявлении взаимопомощи при затруднениях индивидуального и колективного характера, в способности к компромиссу и консенсусу.

Все указанные корректизы учитывались в течении всего формирующего эксперимента. Особое внимание уделялось введению специально сконструированных ситуаций, требующих для достижения поставленных целей в естественной обстановке (поход, тренировка, игра) и на занятиях в аудиториях (практикумы, дискуссии, обмен опытом) проявления сотрудничества, умения работать в команде, вести диалог, принимать ответственность за себя при организации совместной работы, распределять силы и обязанности.

Внесенные дополнения способствовали популяризации деятельности объединения, что привело к увеличению его численности, во-первых, к расширению возрастного диапазона его участников, так как согласно уставу ВВПОД «ЮНАРМИЯ», в ряды юнармейцев может быть принят по желанию, начиная с 8 лет. Поэтому возникла необходимость в последующем всех разделить на две группы: основную, куда вошли учащиеся старших классов школы и колледжа, подготовительную, в которую стали ходить обучающиеся седьмых-восьмых классов. Основную начали посещать 60 человека (+8), подготовительную — 18 человек.

Изменения численного и возрастного состава потребовало уточнения программы, методики проведения занятий. Например, в младшей группе недостаточно было рассказать и в схеме показать строение автомата АК-47, продемонстрировать процесс его сборки — разборки, но и организовать поэтапность формирования навыка. Для этого проговариваются вслух каждое действие, повторяются в зависимости от успешности в течении 2-х — 5-ти занятий, что позволяет в дальнейшем обучающимся сдать норматив.

Кроме того, для развития у юнармейцев ответственного отношения к обращению с оружием использовалась драматизация, как процесс и механизм воплощения теоретических положений в зрительные образы, имитация (воспроизведение правильных действий), решение жизненных ситуаций,

задач с тактико-техническими характеристиками, ориентирование на местности в различных погодных условиях, передвижение по маршруту с полной физической нагрузкой. Следовательно, программные мероприятия в этом случае были направлены на развитие физической выносливости, волевых и нравственных качеств, сплочение коллектива, культивирование личной и взаимной ответственности.

На заключительной фазе опытно-экспериментальной работы была проведена сравнительно-сопоставительная диагностика, позволяющая судить о достигнутых результатах по тем критериям и показателям, которые были определены в третьем педагогическом условии.

В обследовании на этом этапе приняли участие 52 человека из юнармейского объединения и 27 человек из военно-исторического клуба. Далее был произведен рандомный отбор подростов из юнармейского объединения (ЭГ) и на следующих этапах диагностическое обследование проходили 27 подростков.

Первоначальная процедура исследования предусматривала сравнение результатов первичных, промежуточных и вторичных срезов, количественный и качественный анализ данных по экспериментальной группе в динамике.

Одним из показателей устойчивости объединения является его престиж у участников, педагогов, общественности. Динамика оценки юнармейцами жизнедеятельности в сообществе представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика оценки юнармейцами жизнедеятельности в сообществе

Утверждение	Начало ОЭР	Завершение ОЭР
очень нравится	26,9 %	46,1 %
нравится	38,46 %	44,21 %
не очень нравится	19,2 %	7,69 %
не нравится	11,5 %	2 %
не знаю	3,8 %	0

Из приведенных данных следует, что тех, кто выбрал утверждение «очень нравится», среди юнармейцев увеличилось в 1,7 раз, «нравится» — в 1,15 раза.

По мнению педагогов, общественности, воспитанникам в объединении «нравилось» на начальном этапе 58,4%, «не очень нравилось» 36,4%, не смогли ответить 5,2%. На завершающем этапе оценки изменились. 78,8% опрошенных указали, что учащимся нравится в сообществе, 21,2% — не очень нравится.

Ещё одним свидетельством престижа юнармейского объединения является желание обучающихся участвовать в его жизни. Этот показатель возрастает в 3,4 раза в сравнении с начальным периодом, а отсев уменьшается до единичных случаев и то по причине болезни, переезда в другой регион или в приемную семью в другой район.

Косвенными доказательствами эффективности реализации программ преобразования также можно считать снижение правонарушений среди воспитанников (на 11,3%), снятие с внутришкольного учета; отсутствие отказников служить в армии; рост побед в личных и групповых конкурсах (в 4,5 раза), военно-спортивных состязаниях, играх (призеров увеличилось в 6 раз).

Полученные в ходе исследования с использованием заявленных методик диагностики эмпирические данные указывают на: повышение уровня осведомлённости за нарушение правил обращения с оружием, его нецелесообразного или опасного применения в 8,2 раза, расширения кругозора в сфере бесконфликтного поведения и способов регулирования отношений с другими людьми (с 9,6% до 61,7%), рост уверенности в своих силах (с 19% до 59%, то есть в 3,1 раза), в умении организовывать деятельность (с 23% до 71%, то есть в 3 раза).

В таблице 2 приведена оценка критического мышления у юнармейцев-подростков (в%):

Таблица 2

**Уровни критического мышления у юнармейцев-подростков
(тесты оценки (КМ) Ю. Ф. Гущин)**

Уровни	Начальный срез	Промежуточный срез	Завершающий срез
низкий	55,8 %	46,2 %	13,5 %
средний	38,5 %	40,1 %	34,6 %
высокий	5,8 %	13,5 %	53,9 %

Применение U критерий Манна-Уитни также обнаружило значимые различия в группах испытуемых юнармейцев до начала ОЭР и после ее завершения по исследуемому параметру из:

- КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» — (младшие подростки — $U=8$; $p=0,04$);
- МКОУ Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области — (младшие подростки — $U=5,5$; $p=0,002$);
- ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса» — (старшие подростки — $U=16$; $p=0,003$).

В тоже время в контрольной группе значимых различий не выявлено (см. приложение Е).

В обследовании на этом этапе также приняли участие 27 человек из юнармейского объединения (ЭГ) и 27 человек из военно-исторического клуба (КГ).

Результаты модифицированной методики «Ответственность» (В.П. Прядеин) указывают на следующее проявление у обследуемых на завершающем этапе: выраженной ответственности (62,9%), ситуативной ответственности (37%), безответственности (0%) в (ЭГ), что демонстрирует преимущество в данных по контрольной группы (33,3% — 9 чел., 44,4% — 12 чел. и 18,5% — 5 чел.).

Применение U критерий Манна-Уитни также обнаружило значимые различия в группах испытуемых юнармейцев до начала ОЭР и после ее завершения по исследуемому параметру из:

- КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» — ($U=2,5; p=0,006$);
- МКОУ «Иконниковская средняя школа» Красносельского района Костромской области — ($U=7,5; p=0,001$);
- ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса» — ($U=25,5; p=0,023$).

В тоже время в контрольной группе (военно-исторический клуб «Наследники») значимых различий не выявлено (см. приложение Е).

Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что использование технологии критического мышления в рамках первого и второго педагогического условия обеспечивает высокие результаты работы с информацией, способствует адекватности принятия решений, помогает проявлению ответственного отношения к оружию и правомерности его применения.

Для определения успешности внедрения выдвинутых педагогических условий был проведен сравнительный анализ результатов, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение эффективности педагогических условий

Педагогические условия	Этапы ОЭР	Уровни сформированности ответственного отношения		
		низкий	средний	высокий
Одно первое условие	до	52,8 %	37,6 %	9,6 %
	после	20,1 %	59,4 %	20,5 %
Первое + второе условие	до	52 %	38 %	10 %
	после	25,5 %	55 %	19,5 %
Третье условие	до	58,5 %	34 %	7,5 %
	после	29,5 %	54 %	16,5 %
Три условия	до	54,4 %	35,8 %	9,7 %
	после	9,7 %	61,5 %	28,8 %

Проанализировав результаты успешности внедрения педагогических условий формирования ответственного отношения подростков обращению с оружием, можно констатировать, что наблюдалась позитивная динамика при использовании всех условий, но наиболее высокие показатели зафиксированы при применении комплекса из трех заявленных условий. При выдвижении условий мы не преследовали цели выстраивания их иерархии.

В данной работе рассматривается использование условий в комплексе, когда каждое из них в сочетании с другими дает куммулятивный эффект, с одной стороны, и подсказывает возможные направления для дальнейшего исследования, с другой.

Итак, в основе опытно-экспериментальной работы лежало лонгитюдное исследование — метод в психологии, социологии, который стал широко использоваться и в педагогики, при котором определенная группа людей изучается в течении конкретного времени. В нашем случае таким промежутком является период реализации разработанной программы при педагогических условиях.

С помощью лонгитюда проверялось предположение, что под влиянием осуществляемых преобразований происходят интенсивные позитивные изменения в сообществе, в характере отношений, в информированности каждого члена группы (и по другим параметрам). При этом использовалось два способа его организации: а) метод продольных срезов — многократное обследование одних и тех же людей по определенным показателям; б) сравнительный метод, когда изучение осуществляется в разных группах по тем же самым параметрам с использованием тех же методик. Проиллюстрируем это на примере осведомленности по вопросам, связанным с оружием, его правоприменением. Так в частности, при выполнении заданий типа: а) «Объясните...», «Раскройте смысл...», «Поясните, что это означает?» в экспериментальной (юнармейское объединение) и контрольной

группах (военно-исторический клуб) первые продемонстрировали более высокий уровень информированности. Это выразилось в соотношении 60,3% (ЭГ) и 39,5% (КГ); б) «Принимай решение» прослеживается аналогичная тенденция, свидетельствующая о более высоких показателях у членов экспериментальной группы по полноте, осознанности, адекватности выбора, точности ответов.

Более того, можно предположить, что разница в осведомленности, готовности принятия решения в пользу экспериментальной группы будет более выражена, если сравнивать результаты с другой контрольной группой, например, экологической направленности.

Более подробный анализ результатов исследования. С использованием статистических методов обработки (приложение Е) свидетельствует о следующем: средний возраст испытуемых экспериментальной группы 14,19 ($SD=2,16$).

При анализе шкалы ответственности в экспериментальной группе мы видим, что минимальное значение равняется 24, максимальное значение по этому показателю 73. Мы наблюдаем большой размах показателей — 49. Это говорит о неоднородности группы. Стандартное отклонение по данному показателю равно 15,04.

В экспериментальную группу входят выборки воспитанников нескольких учреждений: КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», МКОУ Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области, функционирующие в них юнармейские объединения. Представим характеристики исследуемого параметра у опрошенных каждого из учреждений.

Средний возраст респондентов, составивших группу воспитанников КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» 13,6 ($SD=1,57$). По шкале ответственность в этой группе

минимальное значение 24, максимум — 63. Размах показателей равен 39, что говорит нам о неоднородности группы. Стандартное отклонение равняется 14,4.

Средний возраст респондентов, составивших группу учащихся МКОУ Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области 13,6 ($SD=2,11$). По шкале ответственность в группе иконниковских учащихся минимальное значение 25, максимум — 73. В данной группе также наблюдается большой размах — 48. Стандартное отклонение равняется 14,5.

Средний возраст респондентов, составивших группу учащихся ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса» 16,2 ($SD=1,36$). Минимальное значение по шкале ответственность у подростков колледжа 32, максимум — 71. Размах равен 39. Стандартное отклонение равняется 12,2.

Контрольную группу исследования составляют участники военно-исторический клуб «Наследники». Представим описательные статистики данной подкатегории выборки.

Средний возраст респондентов, составивших группу участников клуба 16,1 ($SD=1,47$). Минимальное значение по шкале ответственность у участников военно-исторический клуб «Наследники» 30, максимум — 77. Размах показателей по шкале — 47. Стандартное отклонение равняется 15,3;

На примере диаграммы (рис. 14) показаны результаты средних значений ответственности в дескриптивной статистике.

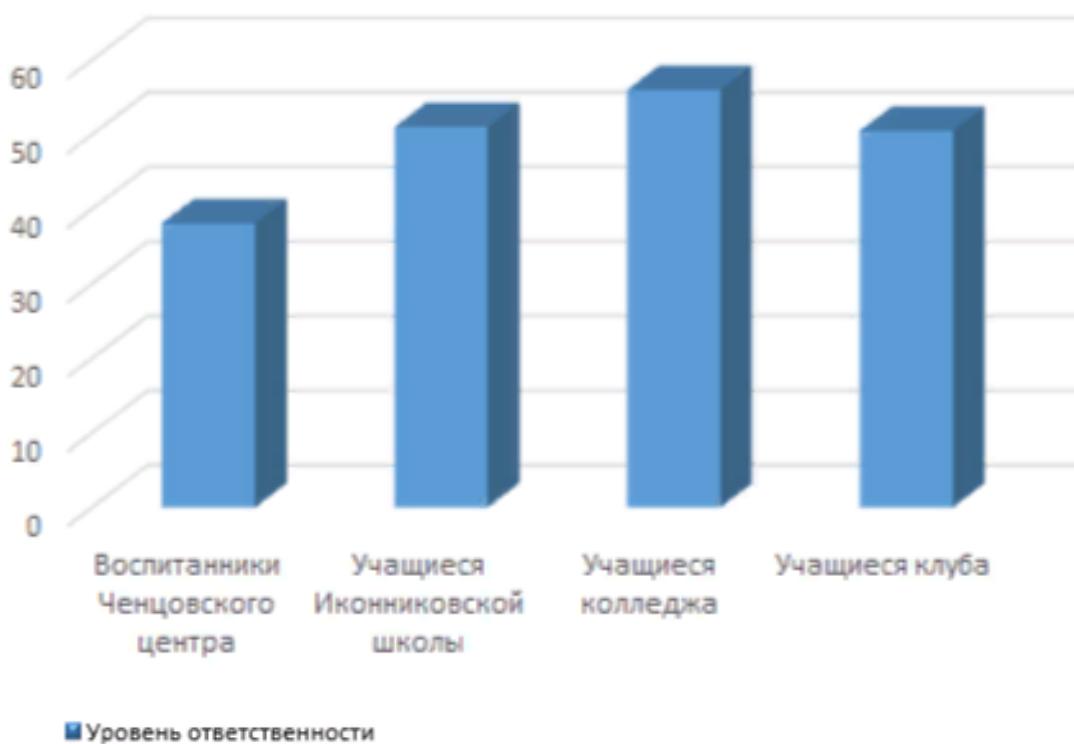


Рисунок 14. Уровень ответственности



Рисунок 15. Средний возраст респондентов ЭГ и КГ

Таким образом, качественный и количественный анализ процесса и результатов опытно-экспериментальной работы с использованием комплекса диагностических методик, подтверждает выдвинутую гипотезу,

свидетельствует о целесообразности содержательного и технологического аспектов предполагаемых действий по формированию у подростков ответственного отношения у них к обращению с оружием.

Вместе с тем, полученные результаты, обнажают ряд проблем, требующих дальнейшего более тщательного изучения, которые связаны отбором содержания методов, технологических приемов формирования у подростков ответственного отношения к оружию, учетом детализации возраста, специфики среды обитания, индивидуализированного социального опыта, приоритетных видов деятельности.

Выводы по второй главе

Проведенный в предыдущем разделе диссертации анализ доступных научных публикаций и статей в периодической печати, освещдающие результаты исследований и зарубежных и отечественных практик формирования ответственного отношения подростков в повседневной жизни к оружию позволяет констатировать, что этот процесс является сложным, многогранным, противоречивым и трудно предсказуемым. В то же время в деятельности социальных педагогов и работников, психологов и реабилитологов накоплен определенный набор конструктов для достижения намеченной цели.

Такое содержание в зависимости от обстоятельств может быть сконструировано по-разному, но будет ориентировано на культивирование установок следовать просоциальным нормам, правилам и инструкциям, алгоритмам допустимого обращения с оружием, стимулирования самостоятельности принятия решений, осознания их последствий.

Мы взяли за основу блочный принцип построения содержания формирования у подростков ответственного отношения к оружию, его правоприменимости, включающего целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий и рефлексивный компоненты, каждый из которых обладает собственными потенциалами воспитания у подростков уважения и доверия к окружающим, их правам.

Назначение целевого блока — обеспечение интериоризации просоциального опыта и соответствующих культурных норм сообщества, идентификация себя с его целями, ценностями, нормативной этикой и последующим их воспроизведением в активной созидательной деятельности.

Ценностно-смысловой блок ориентирован на совершенствование самосознания, актуализацию внутренних регуляторов поведения и выстраивание позитивных взаимоотношений с окружающими с

использованием воспитывающих ситуаций, упражнений, технологий погружения.

Мотивационный блок направлен на поддержание интереса и побуждения воспитанников к освоению необходимых действий безопасного поведения через стимулирование сознательного выбора, участие в коллективной творческой и познавательной деятельности, дидактических играх, дискуссиях, тренингах.

Поведенческий блок нацелен на формирование, коррекцию поведения, обогащение социального и индивидуального опыта личности, развитие умений и навыков допустимого обращения с оружием в различных ситуациях в ходе выполнения специальных упражнений, социального обучения, приемов терапевтических воздействий.

Рефлексивный блок предложенного содержания призван стимулировать осмысление собственной деятельности, совершаемых поступков, отношений, внесение в них осознаваемой коррекций, изменений в занимаемой позиции.

Наряду с охарактеризованными конструктивными элементами, цепочками действий рассматриваемое содержание включает совокупность путей (совершенствование личностного потенциала, укрепление социального иммунитета, предупреждение отчужденности) и средств (закаливание, образование, взаимодействие) и при соблюдении комплекса педагогических условий, к которым отнесены создание многослойной специфической предметно-пространственной среды, являющейся пространством жизнедеятельности, представляющей собой сообщество с чертами учебно-познавательной, военно-спортивной, общественной группы с позитивной, нравственно-правовой направленностью, выполняющую обучающую, развивающую, социализирующую функции обладающую адаптационными, социально-коммуникативными, сглаживающими, интеграционными, упреждающими потенциалами.

Она призвана помочь налаживанию общения между членами сообщества, их самоопределению, активизации двигательной, познавательной действенно-практической деятельности, интеграции прямого и косвенного воздействия, влияния на ум, чувства, опыт индивида, различных видов деятельности, полифункциональности, гибкости, безопасности, доступности, вариативности, трансформируемости и предполагает три слоя, расположенных по вертикали, каждый из которых дополняет, расширяет и обогащает возможности для достижения целей формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию.

Второе педагогическое условий подразумевает организацию насыщенной нравственно-правовой практики, которая позволяет, во-первых, воспитанникам проверять рекомендации в реальности, успешнее обеспечивая формирование необходимых умений и навыков обращение с оружием, во-вторых, расширять опыт правоприменительной деятельности в ситуациях неопределенности.

Третье педагогическое условие связано с налаживанием непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценостной, действенно-практической сферах развития личности для рационального использования ресурсов, резервов, потенциалов, отслеживания динамики присвоение необходимых знаний, успешности формирования требуемых умений и навыков ответственного обращения молодыми людьми с оружием для своевременной коррекции процесса и регулирования уровня напряженности в отношениях, переживаниях.

Проверка выдвинутого содержания и обозначенных педагогических условий происходила в ходе опытно-экспериментальной работы на основе специально разработанной программы, включающей три условно выделенных этапа: подготовительный, преобразовательный, завершающий.

Качественный и количественный анализ процесса и результатов ОЭР с использованием комплекса диагностических методик подтвердили

высказанные предположения, доказывает целесообразность сконструированного содержания, намеченных путей, отобранных средств и педагогических условий их реализации.

Заключение

Проведённый нами анализ состояния изученности вопроса формирования ответственного отношения личности к различным видам деятельности свидетельствует о том, что, во-первых, термин «ответственность» используется достаточно широко в быту, в художественной и научной литературе, в общественных текстах и регулятивных документах; во-вторых, проблема исследуется представителями многих сфер научного знания: философами, социологами, правоведами, психологами, педагогами и рядом смежных дисциплин. В каждой из них даётся своя трактовка этого понятия, которое чаще всего раскрывается через «обязанности и санкции», «долг и вина», «обязательства и сознательные действия»; в-третьих, ключевое понятие рассматривается как способность индивида сознательно исполнять обязательства, следовать принятым в обществе и сообществе правилам и нормам, а также учитывать последствия своих действий, поведения на жизнедеятельность групп, других людей.

К настоящему времени выполнен ряд работ (Л.И. Дементьева, О.Ю. Грогоleva, Л.А. Радзиховский, М.В. Матюхина и др.), в которых ответственность определяется как сложный социально-психологический феномен, характеризующий личностную и социальную зрелость, предусматривающий и отношения, и меру их исполнения, а также спектр обязанностей, обязательств, следование нормам и требованиям общества, качество их исполнения.

Формирование — процесс наращивания личностного потенциала за счёт развития индивидуализированного социального опыта, способности предвидеть ближайшие и отдаленные последствия принимаемых решений, осуществляемых действий, путь гармонизации личных и общественных интересов.

Формирование ответственности — это процесс гармонизации обязательств, чувство долга, степени осознаваемости требований, предъявляемых к личности со стороны общества, ближайшего окружения.

Этот процесс предполагает создание и реализацию определенных педагогических условий, обеспечивающих приобретение личностного опыта, исполнения взятых на себя обязательств, осознанного следования человеком юридическим и нравственным нормам в повседневной деятельности, выражющееся в его поступках и действиях.

Ответственное отношение — сложное личностное образование, включающее эмоционально-волевой, мотивационно-ценостный, интеллектуальный, рефлексивный компоненты.

Согласно этой логике формирование у подростков такого отношения к различным сторонам действительности предусматривает культивирование у них самостоятельности, самоорганизованности, коммуникативности, способности к сотрудничеству, жизненной успешности, предупреждение отверженности, отчуждения и рождаемых или беспомощности перед сложившимися обстоятельствами, одиночеством.

Процесс формирования ответственного отношения — длительный. Он протекает на всем протяжении жизни человека, но особенно интенсивно идет на определённых этапах взросления и на каждом из них, как свидетельствуют результаты исследования отечественных авторов, используется своя совокупность приемов и средств. Это касается и подростков.

Подростковый период считается, с одной стороны, этапом жизненного цикла, а, с другой стороны, символизирует определённый социальный статус индивида, демонстрирующий его отношение к конкретному виду деятельности — обучающийся. Следовательно, подростки это — те, кто получает систематическое образование. Взросление подростков сопровождается при несовпадении физиологической, психологической и социальной зрелости, протекает в стесненных условиях жизни, при реальном

отсутствии социальных лифтов для них, и слабом уровне развития инфраструктуры для их самореализации. Кроме того, следует учитывать и ещё мозаичность их сознания, его клиповость, нигилизм в отношении многих социальных требований, отрицание некоторых общественных норм, подверженность риску, возвышению культа «удовольствие».

Учитывая возрастные особенности, данной категории с которой мы работали, акцент в работе делался на нацеленность на результат, наличие социальных контактов, развитость выдержки при решении проблем, обучение культуре диалога, умению действовать, чередование занятий и их широта.

При наличии общих организационных, структурных и содер жательных элементов процесс формирования ответственного отношения подростков обращению с оружием будет отличаться особыми чертами в силу специфики возраста, предмета и объекта деятельности, обстоятельств и окружающей среды. Для того, чтобы выделить такие особенности, их обосновать, необходимо рассмотреть в историко-педагогическом плане проблему «Дети и оружие».

Философы прошлого, современные исследователи, государственные и общественные деятели неоднократно подчеркивали, что проблема «Дети и оружие» является древней как мир, вокруг которой велись, ведутся и, видимо, еще долго будут вестись споры, начиная с вопроса о роли игрушек, имитирующих оружие, в развитии маскулинности у мальчиков, их гендерной социализации, и заканчивая триадой: 1) оружие — стандартный подарок для мальчиков; 2) следует ли культивировать интерес детей к оружию?; 3) воспитание оружием — зло или благо?

Следовательно, тема оружия — сложная, многоаспектная, требующая критического осмысления, уточнений для преодоления расплывчивости формулировок и особенностей используемых методик. Поэтому логика

анализа предполагает три аспекта: понятийный, историко-педагогический, теоретико-методический и позволяет сделать ряд выводов:

1) военизированная игрушка с древнейших времён занимает важное место в социализации мальчиков у всех народов, во всех системах воспитания. Она была призвана обеспечивать развитие маскулинности и гендерной идентификации. Однако по мере усложнения таких игрушек, присвоения им реальных функций появляется необходимость введения правил обращения с ними для снижения опасности травм, причинения вреда личности, унижения её достоинства. Так постепенно у ребёнка начинает формироваться понимание рисков и ответственности, правомерности применения оружия;

2) в дальнейшем всё чаще отмечаются случаи использования оружия несовершеннолетними, что делает актуальным поиск ответов на вопросы, связанные с отношениями «ребёнок и оружие». Опыт столетий свидетельствует, что однозначного суждения на сегодняшний день нет. Версий, что провоцирует у детей, подростков, молодёжи применение оружия с целью насилия, множество; 3) трагедии последних десятилетий в мире и России, которые продолжаются и по сей день, что указывают на необходимость разработки научно-обоснованной программы комплексной профилактики скользинга, колумбайна и их производных, центральное место в которой займёт формирование у несовершеннолетних ответственного отношения к оружию, подразумевающее культивирование самостоятельности в подростковой среде, готовности к преодолению трудностей, способности решать личные проблемы и затруднения в группе путем переговоров, достижения консенсуса, вооружение знаниями о допущениях и ограничениях при обращении с оружием, развитии умений и навыков адекватно действовать в ситуациях разного уровня сложности; 4) достижение поставленной цели будет обеспечивать содержание педагогической деятельности, специально сконструированное с учетом возраста

обучающихся (воспитанников), особенностей образовательного процесса, состава педагогов, специалистов по работе с молодежью, социальной и культурной инфраструктуры.

В ходе ОЭР проверялась успешность содержания, путей, средств формирования у подростков ответственного отношения к оружию, обращению с ним. В итоге было установлено, что обеспечивает достижение поставленных целей способствует блочное построение содержания педагогической деятельности, состоящее из целевого ценностно-смыслового, мотивационного, поведенческого, рефлексивного компонентов; направлений работы, включающих повышение жизнестойкости, усиление социального иммунитета личности, превенцию, комплекс средств (закаливание, образование, взаимодействие), сочетание приёмов, методов и форм (проблемно-поисковые, деловые, имитационные игры, занятия военно-прикладными и военно-техническими видами спорта, работа в составе малых творческих групп в рамках вертикальной структуры сотрудничества) при соблюдении нескольких условий: создание многослойной специальной предметно-пространственной среды (когда первый слой объединяет ресурсы учреждений, на базе которых функционирует юнармейское сообщество, второй – аккумулирует ресурсы организаций при дискретных контактах, третий – строится на взаимодействии с социальными партнёрами на региональном уровне), организация насыщенной нравственно-правовой практики, подразумевающей погружение подростков в преобразовательную деятельность, обеспечивающую присвоение и трансляцию норм и правил социально одобряемого поведения (отработка действий и навыков в ходе решения дилемм типа: Имею право, Кто ответит за это? Твоя безопасность в твоих руках и др.), налаживание непрерывного мониторинга, предполагающего замеры пошаговых изменений в опыте молодых людей для последующей коррекции педагогических действий.

Результаты ОЭР работы показали значительную позитивную динамику в экспериментальной группе, что свидетельствует о педагогической целесообразности предложенного содержания и выдвинутых условий, подтвердило гипотезу и позволило сделать следующие *выводы*:

1. Ответственность — это способность индивида сознательно исполнять обязательства, следовать принятым в обществе и сообществе правилам и нормам, а также учитывать последствия своих действий, поведения на жизнедеятельность групп, других людей.

2. Формирование ответственного отношения к любой деятельности подразумевает культивирование у индивида самостоятельности, самоорганизации, способности к сотрудничеству, преодолению беспомощности, осознанному следованию юридическим и нравственным нормам и правилам в повседневной жизнедеятельности.

Этот процесс характеризуется длительностью, противоречивостью, многофакторностью, имеет особое значение в современном мире и российском обществе, опирается на реальные предпосылки в отечественной истории, теории зарубежной практике для изучения закономерностей интересующего феномена и обоснования методики его формирования.

3. Содержание данного процесса имеет блочную структуру, включающую целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий, рефлексивный компоненты, подразумевает использование в качестве средств закаливание, образование, взаимодействия и ориентировано на соблюдение выдвинутых педагогических условий: создание многослойной специфической предметно-пространственной среды, насыщенной нравственно-правовой практики и непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности для своевременной коррекции организуемого процесса и регулирования уровня напряженности в отношениях с группой внутри нее.

4. Историко-педагогический экскурс в проблему «дети и оружие» свидетельствует о том, что со временем всё острее будет становиться вопрос о возможности, необходимости, целесообразности допущения к оружию в детской и молодёжной среде, правомерности его использования несовершеннолетними в целях защиты, самообороны, особенно в странах с укоренившимися традициями (США, Канада и др.), с большими его накоплениями на территориях, где велись и ведутся боевые действия. События же последних лет, рождённые деструктивными течениями (АУЕ, Колумбайн, МКУ, Скулштинг и др.), требует осмысления опыта противостояния им, профилактики безответственного отношения к оружию молодых людей.

5. Проведённый анализ сложившихся практик формирования безответственного отношения детей и подростков к оружию в странах Западной Европы, Северной Америки и в России, позволяет констатировать: а) проблема остаётся актуальной и требуется ее дальнейшая разработка на междисциплинарном уровне; б) превентивная работа нуждается в чёткой нормативной базе, обоснованной, логически выстроенной системе действий, всех институтов профилактике, где наряду с запретительными элементами присутствуют продуманные абилитационные и реабилитационные технологии, ориентирующие не только на то, чтобы разъяснять, объяснять, убеждать, запрещать, но и создавать условия для развития личностных ресурсов, самореализации, приобретения социально одобряемого опыта, умения преодолевать и сопротивляться.

Итак, проблема исследования актуальна и нуждается в дальнейшей разработке на междисциплинарном уровне, в расширении возрастных и гендерных рамок изучения, в анализе других групп условий, в уточнении содержательных аспектов формирования ответственного отношения молодых людей при обращении с оружием, изучении данной проблемы с точки зрения других научных подходов, например, экзистенциального.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агапов, Е. П. Методика исследований в социальной работе / Е. П. Агапов. — Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», Ростов-на-Дону : «Наука» — Спектр, 2011. — 224 с. — Текст : непосредственный.
2. Алуханов, Е. Криминология / Е. Алуханов. — Алматы, 2008. — 428 с. — Текст : непосредственный.
3. Амелина, Я. А. Бенефис ненависти / Я. А. Амелина. — Москва : Издатель А. В. Воробьев, 2019. — 160 с. — Текст : непосредственный.
4. Амелина, Я. А. Куда приводят «розовые мечты» / Я. А. Амелина. — Пушкино : Центр стратегической конъюнктуры, 2015. — 332 с. — Текст : непосредственный.
5. Аминов, И. И. Основы юридической педагогики / И. И. Аминов. — Москва : Проспект, 2017. — 314 с. — Текст : непосредственный.
6. Байбеков, К. Е. Формирование социальной ответственности у спортсмена (на примере командных видов спорта) : автореферат докторской диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)» / Байбеков Константин Евгеньевич. — Тамбов, 2004. — 23 с.
7. Баранова, В. А. Социальное воспитание как теоретический концепт и атрибут социально-педагогической практики / В. А. Баранова, М. М. Плоткин, М. И. Рожков. — Москва : Современное образование, 2017. — 196 с. — Текст : непосредственный.
8. Баркунова, О. В. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза / О. В. Баркунова, С. С. Седова, О. А. Смирнова. — Текст : непосредственный // Наука и современность. — 2021. — № 5. — С. 124-128.

9. Басов, Н. Ф. История социальной педагогики / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. — Москва : Юрайт, 2018. — 250 с. — Текст : непосредственный.
10. Батаршев, А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 192 с. — Текст : непосредственный.
11. Бахтин, Н. А. Формирование эколого-правовой ответственности у студентов вуза / Н. А. Бахтин. — Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2008. — Т. 14. — С. 81-85.
12. Бачинин, В. А. Социология. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. — Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 2005. — 288 с. — Текст : непосредственный.
13. Безрукова, В. С. Педагогика / В. С. Безрукова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. — 381 с. — Текст : непосредственный.
14. Беленчук, Л. Н. История отечественной педагогики / Л. Н. Беленчук. — Москва : Изд-во ПСТГУ, 2005. — 182 с. — Текст : непосредственный.
15. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. — Москва : РИЦ КОНСОРЦИУМА, 1993. — 198 с. — Текст : непосредственный.
16. Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение несовершеннолетних / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. — 380 с. — Текст : непосредственный.
17. Белобородов, А. Г. Образ права как смысловой уровень правового сознания и деформация процесса социализации индивида / А. Г. Белобородов. — Текст : непосредственный // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 166-177.

18. Битянова, М. Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения / М. Р. Битянова. — Текст : непосредственный // Директор школы. — 1997. — № 3. — С. 4-12.
19. Большая юридическая энциклопедия / авт.-сост. А. Б. Барихин. — Москва : Книжный мир, 2010. — 960 с. — Текст : непосредственный.
20. Большой энциклопедический словарь. — Москва : БРЭ ; Санкт-Петербург : Норинт, 2002. — 1456 с. — Текст : непосредственный.
21. Болотин, Д. Н. История советского стрелкового оружия и патронов / Д. Н. Болотин. — Москва : Полигон, 1995. — 303 с. — Текст : непосредственный.
22. Борисова, С. Е. Правовая социализация личности как феномен правовой психологии / С. Е. Борисова. — Текст : непосредственный // Психология и право. — 2016. — Т. 6. — № 4. — С. 5-15.
23. Борытко, Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко и др. — в 2-х ч. — Волгоград : ТЦ «Оптим», 2007. — Ч. 1. — 256 с. — Текст : непосредственный.
24. Борытко, Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Соловцева, А. М. Байков. — Волгоград : ТЦ «Оптим», 2007. — Ч. 2. — 256 с. — Текст : непосредственный.
25. Браткин, А. Чемоданчик тренера. 10 продаваемых тренингов / А. Браткин, И. Скоробогатова. — Москва : Генезис, 2004. — 205 с. — Текст : непосредственный.
26. Берлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Берлачук, Е. Ю. Коржова. — Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с. — Текст : непосредственный.
27. Бусурин, С. В. Право и ответственность / С. В. Бусурин, А. Ф. Токарев. — Москва : ГОМЦ «Школьная книга», 2000. — 136 с. — Текст : непосредственный.

28. Быков, В. С. Проблемы психологии ответственности личности / В. С. Быков. — Тольятти : ВУиТ, 2004. — 213 с. — Текст : непосредственный.
29. Ванюхина, Н. В. Программа формирования ответственности в подростковом возрасте / Н. В. Ванюхина, Е. С. Алексеева. — Текст : непосредственный // АНИ: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5 (№ 3). — С. 240-243.
30. Вараксин, В. Н. Психология-педагогической практикум / В. Н. Вараксин, Е. В. Казанцева. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. — 283 с. — Текст : непосредственный.
31. Василькова, Т. А. Социальная педагогика / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. — Москва : КНОРУС, 2010. — 240 с. — Текст : непосредственный.
32. Витольник, В. Н. Культура обращения с огнестрельным оружием: педагогический аспект / В. Н. Витольник, А. А. Попов. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — Раздел «Право». — С. 95-99.
33. Военный энциклопедический словарь. — Москва : Военное изд-во, 2007. — 832 с. — Текст : непосредственный.
34. Войкин, А. Ю. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи в малом городе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)» / Войкин Александр Юрьевич. — Кострома, 2007. — 19 с. — Текст : непосредственный.
35. Волков, Б. С. Психология ранней юности / Б. С. Волков. — Москва : ТЦ «Сфера», 2001. — 96 с. — Текст : непосредственный.
36. Володин, А. А. Содержание понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин. — Текст : непосредственный //

Известия Тульского государственного университета. — 2014. — № 2. — С. 3-8.

37. Волынкин, В. И. Педагогика в схемах и таблицах / В. И. Волынкин. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. — 282 с. — Текст : непосредственный.
38. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — Москва : Изд. центр «Академия», 2005. — 336 с. — Текст : непосредственный.
39. Вятлев, Д. Н. Воспитание патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Вятлев Дмитрий Николаевич. — Кострома, 2014. — 23 с. — Текст : непосредственный.
40. Гладыш, С. Д. Дети большой беды / С. Д. Гладыш. — Москва : Изд. дом «Звонница МГ», 2004. — 432 с. — Текст : непосредственный.
41. Глухов, Д. Н. Проблемы воспитания ответственности у современной молодежи / Д. Н. Глухов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 16. — С. 408-410.
42. Гозяков, Б. Личностный потенциал: как его распознать и развивать / Б. Гозяков. — Москва : Омега-Л, 2015. — 116 с. — Текст : непосредственный.
43. Голубев, Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики / Н. К. Голубев. — Санкт-Петербург : КультИнформПресс, 2011. — 188 с. — Текст : непосредственный.
44. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. В. Гребенюк. — Калининград : КГУ им. Канта, 2000. — 572 с. — Текст : непосредственный.

45. Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 121-132.

46. Гузанов, А. Н. Формирование ответственного отношения к учению у курсантов военного вуза во внеаудиторной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гузанов Алексей Николаевич. — Кострома, 2010. — 22 с. — Текст : непосредственный.

47. Гущина, Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности детей и молодежи / Т. Н. Гущина. — Текст : непосредственный // Теоретико-методологические основания экзистенциональной педагогики : монография. — Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. — С. 258-273.

48. Давыдов, Д. Г. Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика / Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов. — Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. — 2018. — № 4. — С. 62-76.

49. Да́ль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Да́ль. — Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 513 с. — Текст : непосредственный.

50. Дамаскин, О. В. О предотвращении колумбайна (скулшутинга) в образовательных организациях / О. В. Дамаскин, В. В. Красинский. — Текст : непосредственный // Государство и право. — 2020. — № 11. — С. 64-96.

51. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — Москва : Дом педагогики, 1996. — 208 с. — Текст : непосредственный.

52. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. — Москва : Педагогика, 1990. — 168 с. — Текст : непосредственный.
53. Зацепин, И. И. Социально-педагогические основы формирования правовой культуры юношества в контексте становления гражданского общества в России / И. И. Зацепин. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 5. — Т. II. — С. 89-93.
54. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Москва : Логос, 2001. — 384 с. — Текст : непосредственный.
55. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. — Москва : Изд. Центр «Академия», 2003. — 288 с. — Текст : непосредственный.
56. Иванова, А. И. Теоретические основы формирования ответственного отношения к учебной деятельности у студентов вуза / А. И. Иванова. — Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2011. — Т. 17. — № 3. — С. 44-47.
57. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 304 с. — Текст : непосредственный.
58. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность. Классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова. — Текст : непосредственный // General and Professional Colocation. — 2012. — № 1. — С. 8-14.
59. Иргит, Е. Л. К вопросу формирования у подростков ответственности / Е. Л. Иргит, А. Н. Попова. — Текст : непосредственный // Вестник Тувинского государственного университета. — 2014. — Вып. 4. — С. 79-83.

60. История педагогики в России : хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. — Москва : Изд. центр «Академия», 2000. — 400 с. — Текст : непосредственный.

61. История социальной педагогики: хрестоматия : учебник / под ред. М. А. Галагузовой. — Москва : Владос, 2000. — 544 с. — Текст : непосредственный.

62. Каган, М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. — Москва : Политиздат, 1974. — 386 с. — Текст : непосредственный.

63. Казакина, М. Г. О воспитывающем обучении и воспитании / М. Г. Казакина. — Текст : непосредственный // Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт) / под. ред. З. И. Васильевский. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — Ч. 2. — С. 255-265.

64. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. — Санкт-Петербург : Петербург — XXI век, ЗАО «Прес-Атташе», 1997. — 160 с. — Текст : непосредственный.

65. Карпов, В. О. Культ колумбайна: основные детерминанты массовых убийств в школах / В. О. Карпов. — Текст : непосредственный // Вестник Казанского юридического института МВД России. — № 4 (14). — С. 442-446.

66. Кибальченко, И. А. Теория и практика воспитательной деятельности / И. А. Кибальченко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. — 281 с. — Текст : непосредственный.

67. Кинг, М. Косвенное воздействие / М. Кинг, У. Коэн, Ч. Цитренбаум. — Текст : непосредственный // Контроль сознания и методы подавления личности : хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. — Минск : Харвест, Москва : ООО «Издательство АСТ», 2002 — С. 120-150.

68. Кириченко, Е. Б. Проблемы формирования социальной ответственности и гражданской демократической культуры участников

образовательного процесса / Е. Б. Кириченко. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. — 155 с. — Текст : непосредственный.

69. Киршбаум, Э. И. Психология защиты / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. — Москва : Смысл, 2000. — 181 с. — Текст : непосредственный.

70. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. — Москва : Айрис-пресс, 2006. — 256 с. — Текст : непосредственный.

71. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — Москва : Айрис-пресс, 2006. — 256 с. — Текст : непосредственный.

72. Колесникова, И. А. Педагогическая практика / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — Москва : Изд. центр «Академия», 2005. — 288 с. — Текст : непосредственный.

73. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1989. — 255 с. — Текст : непосредственный.

74. Коряковцева, О. А. Социальное-политические и психологические основы работы с молодежью / О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. — 104 с. — Текст : непосредственный.

75. Краевский, В. В. Основы обучения: дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторский. — Москва : Изд. центр «Академия», 2007. — 352 с. — Текст : непосредственный.

76. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — Москва : ИЦ «Академия», 2006. — 400 с. — Текст : непосредственный.

77. Красинский, В. В. Методика работы в социальных сетях по выявлению экстремистского и иного противоправного контента /

В. В. Красинский. — Текст : непосредственный // Современное право. — 2020. — № 2. — С. 65-69.

78. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Москва : Политиздат, 1985. — 431 с. — Текст : непосредственный.

79. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. — Москва : Политиздат, 1985. — 431 с. — Текст : непосредственный.

80. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. — Москва : Политиздат, 1989. — 479 с. — Текст : непосредственный.

81. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. — Москва : Проспект, 2000. — 400 с. — Текст : непосредственный.

82. Кротерус, М. Книга решений / М. Кротерус, Р. Чеппелер. — Москва : Олимп-Бизнес, 2015. — 208 с. — Текст : непосредственный.

83. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 544 с. — Текст : непосредственный.

84. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дацюна. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2001. — № 2. — С. 101-104.

85. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. — Москва : Просвещение, 1989. — 127 с. — Текст : непосредственный.

86. Крысько, В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. — Москва : Харвест, 1999. — 384 с. — Текст : непосредственный.

87. Ланге, Ю. Е. Педагогическая технология формирования гражданской ответственности у учащихся старших классов в современном

социуме : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ланге Юрий Емельянович. — Санкт-Петербург, 2012. — 24 с. — Текст : непосредственный.

88. Личностный потенциал: структура и содержание. — Москва : Смысл, 2011. — 615 с. — Текст : непосредственный.

89. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта / Л. И. Лубышева. — Москва : Изд. центр «Академия», 2001. — 240 с. — Текст : непосредственный.

90. Лушников, А. М. История педагогики / А. М. Лушников. — Екатеринбург : УГПУ, 1994. — 368 с. — Текст : непосредственный.

91. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. — Москва : Педагогика, 1972. — 336 с. — Текст : непосредственный.

92. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика» / Мануйлов Юрий Степанович. — Москва, 1998. — 45 с. — Текст : непосредственный.

93. Маралов, В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. — Москва : Юрайт, 2012. — 424 с. — Текст : непосредственный.

94. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. — Москва : Гардарики. 2008. — 269 с. — Текст : непосредственный.

95. Мергенова, Ж. М. Система формирования ответственного отношения студентов к обучению / Ж. М. Мергенова. — Текст : непосредственный // Наука и современность. — 2017. — № 2 — С. 34-42.

96. Мировой опыт: Что реально работает? — Текст : непосредственный // АиФ. — 2021. — С. 5.

97. Мирошкина, М. Р. Мое право — мой выбор — моя ответственность. Проекты и программы по гражданскому воспитанию детей / М. Р. Мирошкина. — Москва : АРКТИ, 2008. — 80 с. — Текст : непосредственный.

98. Молоков, Д. С. Воспитание социальной ответственности гражданина: теория и практика / Д. С. Молоков. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 5. — Т. II. — С. 204-207.

99. Монро, П. История педагогики / П. Монро. — Москва : Издание Т-ва «Міръ». — Ч. I. — 1913. — 329с. ; ч. II. — 1914. — 372 с. — Текст : непосредственный.

100. Мосячкин, И. Н. Виктимологические аспекты противодействия вооруженным нападениям на учебные заведения (school-shooting) / И. Н. Мосячкин. — Текст : непосредственный // Виктимология. — 2019. — № 1. — С. 46-53.

101. Мудрик, А. В. Социализация в эпоху кризиса: время вопросов / А. В. Мудрик. — Текст : непосредственный // Социальная педагогика. — 2016. — № 1-2. — С. 101-106.

102. Мудрик, А. В. Социальная психология воспитания / А. В. Мудрик. — Москва : Изд-во МПСУ, 2017. — 440 с. — Текст : непосредственный.

103. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 624 с. — Текст : непосредственный.

104. Мудрик, А. В. Вызовы школе на рубеже веков / А. В. Мудрик. — Текст : непосредственный // Социальная педагогика. — 2016. — № 1-2. — С. 123-129.

105. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — Москва : URSS, 2017. — 248 с. — Текст : непосредственный.

106. Мустаева, Ф. А. Социальная педагогика / Ф. А. Мустаева. — Москва : ИН РИОР ; НИЦ ИНФРА — Москва, 2014. — 272 с. — Текст : непосредственный.

107. Мюллер, С. В. Особенности формирования гражданской ответственности учащейся молодёжи / С. В. Мюллер, Е. В. Крутых. — Текст : непосредственный // Современные научноёмкие технологии. — 2013. — № 7. — С. 185-187.

108. Невская, С. С. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко / С. С. Невская. — Москва : Академический Проект: Альма Мастер, 2006. — 976 с. — Текст : непосредственный.

109. Непомнящая, Д. Не по-детски / Д. Непомнящая. — Текст : непосредственный // Российская Газета. — 2021. — № 293. — С. 33.

110. Никиреев, Е. М. Направленность личности и методы её исследования. — Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с. — Текст : непосредственный.

111. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. — Москва : Владос, 2005. — 399 с. — Текст : непосредственный.

112. Новиков, А. М. Педагогика. Словарь: системы основных понятий / А. М. Новиков. — Москва : Изд. центр ИЭТ, 2013. — 268 с. — Текст : непосредственный.

113. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. — Москва : ТЦ «Сфера», 2005. — 480 с. — Текст : непосредственный.

114. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — Москва : Русский язык, 1990. — 921 с. — Текст : непосредственный.

115. Организация работы с молодежью: Введение в специальность / под общ. ред. Е. П. Агапова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. — 446 с. — Текст : непосредственный.

116. Ореховский, А. И. Проблема ответственности в развитии общества / А. И. Ореховский. — Новосибирск : Ризограф СибГУТИ, 2005. — 296 с. — Текст : непосредственный.

117. Ореховский, А. И. Философия ответственности / А. И. Ореховский. — Новосибирск : ООО «ТД Алгоритм», 2015. — 320 с. — Текст : непосредственный.

118. Ореховский, А. И. Ответственность как основание этического компонента гражданской дисциплины / А. И. Ореховский, Н. А. Жданова. — Текст : непосредственный // Омский научный вестник. — 2010. — № 2. — С. 115-119.

119. Панкратов, В. Н. Защита от психологического манипулирования / В. Н. Панкратов. — Москва : Психотерапия, 2008. — 208 с. — Текст : непосредственный.

120. Патерсон, К. Серьезный разговор об ответственности / К. Патерсон, К. Гренни и др. — Москва : Манин, Иванов и Фербер, 2014. — 272 с. — Текст : непосредственный.

121. Педагогика / под ред. А. П. Тряпицыной. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 304 с. — Текст : непосредственный.

122. Педагогический словарь — справочное издание / авт.-сост. И. П. Андриали, С. Ю. Тёмина. — Москва : ИНФРА — Москва, 2017. — 224 с. — Текст : непосредственный.

123. Плахотный, А. Ф. Проблема социальной ответственности / А. Ф. Плахотный. — Харьков : Высшая школа, 1981. — 191 с. — Текст : непосредственный.

124. Плоткин, М. М. Психолого-педагогические тенденции обеспечения социальной безопасности детей и молодежи в современных условиях / М. М. Плоткин. — Текст : непосредственный // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире:

современные приоритеты. — Москва : Санкт-Петербург : Нестор — История, 2014. — С. 258-272.

125. Плотников, В. В. Проблема скулштутинга (колумбайна) в Российской науке / В. В. Плотников, С. Ф. Самойлов. — Текст : непосредственный // Общество и право. — 2021. — № 2 (76). — С. 163-168.

126. Покровская, М. Все против одного / М. Покровская. — Текст : непосредственный // Вечерняя Москва. — 2022. — № 4. — С. 8-9.

127. Политическая социология. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. — 640 с. — Текст : непосредственный.

128. Поляков, С. Д. Опыт психологической характеристики современной юности / С. Д. Поляков. — Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2008. — Т. 14. — С. 47-49.

129. Протопопова, Е. Г. Нападение на учебные заведения: Феномен скулштутинга и психологические аспекты безопасности образовательной среды / Е. Г. Протопопова, Е. В. Казенная. — Текст : непосредственный // Образование личности. — 2019. — № 1. — С. 12-19.

130. Прядеин, В. П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования / В. П. Прядеин. — Текст : непосредственный // Педагогика. Самоопределение человека и этические ценности глазами психологов, педагогов, социологов. — 2012. — № 1. — С. 32-44.

131. Психологические тесты / авт.-сост. Э. Р. Ахмеджанов. — Москва : Светон, 1995. — 320 с. — Текст : непосредственный.

132. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 416 с. — Текст : непосредственный.

133. Ремшмидт, Х. Подростковый юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. — Москва : Мир. — 1994. — 320 с. — Текст : непосредственный.

134. Рожков, М. И. Социальное закаливание как принцип социально-педагогической деятельности / М. И. Рожков. — Текст : непосредственный // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. — Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. — С. 179-182.

135. Рожков, М. И. Юногогика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью / М. И. Рожков. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — 312 с. — Текст : непосредственный.

136. Рожков, М. И. Социально-педагогическая деятельность / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. — 445 с. — Текст : непосредственный.

137. Романова, Е. С. Психодиагностика / Е. С. Романова. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 400 с. — Текст : непосредственный.

138. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов : в 2-х т., Т-1 (А-М). — Москва : БРЭ, 1993. — 608 с. — Текст : непосредственный.

139. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко : в 2-х т. — Москва : Народное образование, 2005. — 556 с. — Текст : непосредственный.

140. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / В. С. Селиванов. — Москва : Изд. центр «Академия», 2000. — 336 с. — Текст : непосредственный.

141. Сидорина, С. Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сидорина Стелла Львовна. — Нижний Новгород, 2012. — 29 с. — Текст : непосредственный.

142. Склярова, Т. В. Возрастная психология для социальных педагогов / Т. В. Склярова, Н. В. Носкова. — Москва : Изд-во ПСТГУ, 2009. — 336 с. — Текст : непосредственный.

143. Скулштинг, колумбайн или вооруженное нападение подростков в учебных учреждениях: причины, признаки и методы предупреждения : онлайн-семинар на платформе ZOOM от 03.09.2021 с 11.00 мсв. — Текст : непосредственный.

144. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — Москва : Академия, 2002. — 368 с. — Текст : непосредственный.

145. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Миженников. — Москва : ТЦ Сфера, 2004. — 448 с. — Текст : непосредственный.

146. Смагина, Л. И. Права ребенка: теория и методика / Л. И. Смагина. — Минск : АПО, 1999. — 137 с. — Текст : непосредственный.

147. Смирнова, А. Р. О структуре ответственности / А. Р. Смирнова. — Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. — 2017. — Вып. 4. — С. 464-467.

148. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. — Москва : КНОРУС, 2010. — 432 с. — Текст : непосредственный.

149. Современный словарь иностранных слов. — Санкт-Петербург : Дуэт, 1994. — 752 с. — Текст : непосредственный.

150. Солоницкая, Э. В. Формирование у обучающихся образовательных учреждений системы МВД России модели правомерного применения огнестрельного оружия / Э. В. Солоницкая, И. Е. Лапшин. — Текст : непосредственный // Философия права. — 2016. — № 2. — С. 121-125.

151. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — Москва : Владос, 2000. — 416 с. — Текст : непосредственный.

152. Социальная педагогика / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — Москва : Юрайт, 2012. — 405 с. — Текст : непосредственный.

153. Социальная работа с молодёжью / под ред. Н. Ф. Басова. — Москва : Дашков и К, 2012. — 328 с. — Текст : непосредственный.

154. Социально-педагогическая поддержка маломобильных категорий детей и молодежи / сост. Н. Ф. Басов, О. Н. Веричева, Е. Е. Смирнова. — Кострома : Костром. гос. университет, 2017. — 120 с. — Текст : непосредственный.

155. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения / под ред. В. С. Торохтий. — Москва : АНО «СПО СОТИС», 2007. — 384 с. — Текст : непосредственный.

156. Социология молодёжи. Энциклопедический словарь / отв. ред. Ю. А. Зубок, В. И. Чупров. — Москва : Academia, 2008. — 606 с. — Текст : непосредственный.

157. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — Москва : ТЦ Сфера, 2003. — 160 с. — Текст : непосредственный.

158. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — Москва : Политиздат, 1975. — 272 с. — Текст : непосредственный.

159. Тарханова, И. Ю. Интервенция девиантного поведения через коррекцию дисфункциональных убеждений / И. Ю. Тарханова, Н. Р. Орлова. — Текст : непосредственный // Социальная мобильность личности : материалы науч.-практич. конференции. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. — С. 114-153.

160. Технология социальной работы с молодежью / под. ред. Н. Ф. Басова. — Москва : КНОРУС, 2016. — 392 с. — Текст : непосредственный.
161. Тихомиров, М. Ю. Юридическая энциклопедия / М. Ю. Тихомиров, Л. В. Тихомирова. — Москва : Изд-во М. Ю. Тихомирова, 2014. — 972 с. — Текст : непосредственный.
162. Торосян, В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Торосян. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 351 с. — Текст : непосредственный.
163. Трубников, А. П. Формирование социальной ответственности старшеклассников в деятельности молодежного центра : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» // Трубников Александр Петрович. — Курск, 2012. — 26 с. — Текст : непосредственный.
164. Тыныбеков, Н. Т. Практика применения пробации в зарубежных странах / Н. Т. Тыныбеков. — Текст : непосредственный // Юридическая наука. — 2019. — № 5. — С. 51-55.
165. Тютькова, И. А. Педагогический тезаурус / И. А. Тютькова. — Москва : В. Секачев, 2016. — 160 с. — Текст : непосредственный.
166. Фабриков, М. С. Особенности формирования правовой культуры старшеклассников / М. С. Фабриков. — Текст : непосредственный // Символ науки. — 2015. — № 9. — С. 50-69.
167. ФЗ № 150 «Об оружии» от 13.12.1996. — Текст : непосредственный.
168. ФЗ № 231 «О внесении изменений в ФЗ «Об оружии»». — Текст : непосредственный.
169. Философский энциклопедический словарь. — Москва : ИНФРА-М, 2001. — 576 с. — Текст : непосредственный.

170. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. — Москва : ТЦ СФЕРА, 1995. — 160 с. — Текст : непосредственный.
171. Харчева, В. Г. Основы социологии / В. Г. Харчева. — Москва : Логос, Высшая школа, 1999. — 302 с. — Текст : непосредственный.
172. Хломов, К. Кто кричит о помощи / К. Хломов. — Текст : непосредственный // А. и Ф. — 2021. — С. 5.
173. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. — Москва : Институт практической психологии, 1996. — 528 с. — Текст : непосредственный.
174. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов. — Текст : непосредственный // Молодой учёный. — 2015. — № 23. — С. 1020-1022.
175. Чунин, А. С. Феномен скулштутинга в современной России. Правовой аспект / А. С. Чунин. — Текст : непосредственный // Обзор НЦПТИ. — 2020. — Вып. 3. — С. 5-9.
176. Чупров, В. И. Социология молодежи / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. — Москва : Норма: ИНФРА-М, 2020. — 336 с. — Текст : непосредственный.
177. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. — Москва : Изд. центр «Академия», 2009. — 272 с. — Текст : непосредственный.
178. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. — Москва : АСТ. — Харьков : Торсинг, 2005. — 734 с. — Текст : непосредственный.
179. Шахова, Е. Н. Формирование ответственного отношения к учению у студентов педагогического колледжа в системе контроля знаний : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика

профессионального образования» / Шахова Елена Николаевна. — Москва, 2006. — 26 с. — Текст : непосредственный.

180. Шевченко, Н. И. Правовая социализация старшеклассников: проблема и способы ее решения / Н. И. Шевченко. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. — Серия: Педагогика. — 2015. — № 1. — С. 140-146.

181. Шишковец, Т. А. Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. — Москва : ВАКО, 2005. — 209 с. — Текст : непосредственный.

182. Юзефовичус, Т. А. Проблемы социальной работы с молодежью / Т. А. Юзефовичус. — Москва : Изд. центр «Академия», 2010. — 208 с. — Текст : непосредственный.

183. Ясницкая, В. Р. Социальное воспитание в классе / В. Р. Ясницкая — Москва : Изд. центр «Академия», 2004. — 352 с. — Текст : непосредственный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Федеральный закон от 28 июня 2021 г. № 231-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об оружии” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» (принят Государственной Думой 16 июня 2021 года Одобрен Советом Федерации 23 июня 2021 года) (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/46901>)



Приложение Б

2014 г.	2017 г.	2018 г.		2019 г.	2021 г.	
Москва, школа №263	Москва, Западный колледж непрерывного образования	Пермь, школа № 127	Посёлок Сосновый (под Улан-Удэ), школа № 5	Керчь, Керченский политехнически й колледж	Благовещенск, Амурский колледж строительства и ЖКХ	
КТО						
<p>Ученик 10-го класса Сергей Гордеев, 15 лет. Учился на отлично, претендовал на окончание школы с золотой медалью. С детства был довольно хорошо физически развит, увлекался компьютерными играми, благодаря которым «отвлекался от мира».</p>						
Студент Андрей Емельянников, 18 лет. Тихий, добрый, замкнутый, говорили одногруппники. Хорошо учился, был приветлив. Любил играть в шутеры.	Двое подростков –ученик и отчисленный ученик этой школы обоим по 16.	Ученик 9-го класса, 16 лет. Тихий, спокойный, мало общался со сверстниками, много времени проводил в интернете, где и вычитал информацию про подобные нападения. Вёл дневник, где прямо писал: «Я думаю, было бы лучше, если бы землю разорвало. Меньше людей-меньше проблем»	Студент 4-го курса колледжа Владислав Росляков, 18 лет. Однокурсники называли его «немного странным и не очень общительным»	Студент Даниил Засорин, 19 лет. Спокойный и взвешенный, как вспоминали знакомые. Планировал стать программистом. Вырос с мамой и отчимом.	Студент четвертого курса колледжа при Университете управления ТИСБИ. Тихий, неконфликтный, вежливый, опрятный. Любит играть в компьютерные игры.	
ОРУЖИЕ						
Полуавтоматический малокалиберный 11-зарядный карабин, винтовка с оптическим прицелом.	Охотничий нож и циркулярная пила.	Ножи.	Топор и огонь.	Самодельные взрывные устройства и помповое ружьё.	Ружьё ИЖ-81. Помповое ружьё.	
МОТИВ						
Ещё в 10 лет он задумался о том, что «жизнь не имеет смысла, что мир – это иллюзия, сон».	Личный конфликт с преподавателем, который грозил отчислением.	Подражание стрелкам из «Колумбайна».	Подражание массовым убийствам в американских школах. По другой версии, он пытался повторить нападение пермских подростков, устроивших в школе поножовщину. Нападавший поджёг класс и изувечил топором жертв.	Месть однокурсникам, которые унижали его за то, что он отличался от них и не мог купить одежду известных брендов.	Травля со стороны однокурсников, но официально эта версия не подтверждена.	Психическое нездоровье. Парень возомнил себя богом, который должен очистить землю от «биомусора» - людей.
ЖЕРТВЫ						
Взял в заложники свой класс, застрелил учителя географии и сотрудника внедомственной охраны, прибывшего на место происшествия. Тяжело ранил Патрульного.	Преподаватель информатики, Емельянников зарезал его ножом.	Учительница и 11 учеников четвёртого класса получили ранения.	Пятеро школьников и учительница.	Погибло 20 человек: 15 студентов и 5 работников колледжа.	Погиб один студент, ещё трое пострадали.	Девять человек, из них семь детей.
ФИНАЛ						
Направлен на принудительное лечение в Смоленскую психиатрическую больницу для подростков. В 2017 году был переведён на амбулаторное лечение и вернулся в Москву.	Селфи с трупом учителя выложил в соцсеть, после чего свёл счёты с жизнью.	Неудачная попытка суицида. После суда одного из них отправили на принудительное лечение, второму дали 9 лет 8 месяцев колонии.	Пытался покончить с собой, но полиция успела задержать и направить к медикам. Почти год провёл в СИЗО. В итоге признан невменяемым и отправлен на принудительное лечение.	Свёл счёты с жизнью сразу после расстрела в колледже.	Нападавший покончил с собой	Пока находится под арестом. Ему назначена психолого-психиатрическая экспертиза.

Приложение В

Методики диагностики

Тест «Самооценка силы воли»

(Н. Н. Обозов)

На каждый из поставленных вопросов возможен один из вариантов ответов: «да» (2 балла), «не знаю или случается» (1 балл), «нет» (0 баллов).

1. Готовы ли вы завершить начатую работы, если она Вам интересна?
2. Преодолевали ли Вы себя без особых усилий, когда нужно было сделать что-то неприятное?
3. Можете ли при конфликте взять себя в руки, чтобы оценить ситуацию?
4. Если прописана диета, сможете преодолеть соблазн?
5. Сможете встать раньше обычного, если необходимо?
6. Останетесь на месте происшествия, чтобы дать показания?
7. Быстро ли отвечаете на вопросы?
8. Если чего-то боитесь (летать на самолете, лечить зубы), будете менять решение?
9. Будете принимать неприятное лекарство?
10. Держите ли Вы данное слово?
11. Поедете ли в незнакомый город?
12. Строго соблюдаете режим дня?
13. Относитесь ли неодобрительно к людям, которые не держат слово?
14. Сможете перестать смотреть телевизор, чтобы выполнить срочную работу?
15. Сможете первым прервать беседу, даже если слышите обидные слова?

Набранные баллы суммируются:

- 0-12 — слабый уровень;
13-21 — средний уровень;
22-30 — высокий уровень выраженности воли.

Самооценка комплекса неполноценности

(Е. Е. Ефимова, Е. А. Крюкова)

Инструкция: прочтите каждое утверждение, выберите вариант ответа, наиболее подходящий для вас, выпишите номер утверждения и количество очков за выбранный вариант ответа (количество очков указано рядом с вариантом ответа).

1. Люди меня понимают:
 - A) часто (0);
 - B) редко (3);
 - B) такого не бывает (5).
2. Чувствую себя «не в своей тарелке»:
 - A) редко (5);
 - B) все зависит от ситуации (3);
 - B) очень часто (0).
3. Я оптимист:
 - A) да (5);
 - B) только в исключительных случаях (3);
 - B) нет (0).
4. Радоваться чему попало — это:
 - A) глупость (0);

Б) помогает пережить трудные минуты (3);

В) то, чему стоит поучиться (5).

5. Я хотел бы иметь такие же способности, как у других:

А) да (0);

Б) временами (3);

В) нет, я обладаю более высокими способностями (5).

6. У меня слишком много недостатков:

А) это правда (0);

Б) это не мое мнение (3);

В) неправда! (5).

7. Жизнь прекрасна!

А) это действительно так (5);

Б) это слишком общее утверждение (3);

В) вовсе нет (0).

8. Я чувствую себя ненужным:

А) часто (0);

Б) временами (3);

В) редко (5).

9. Мои поступки окружающим непонятны:

А) часто (0);

Б) иногда (3);

В) редко (5).

10. Мне говорят, что я не оправдываю надежд:

А) часто (0);

Б) иногда (3);

В) очень редко (5).

11. У меня масса достоинств:

А) да (5);

Б) все зависит от ситуации (3);

В) нет (0).

12. Я пессимист:

А) да (0);

Б) в исключительных случаях (3);

В) нет (5).

13. Как всякий думающий человек, я анализирую свое поведение:

А) часто (0);

Б) иногда (3);

В) редко (5).

14. Жизнь — грустная штука:

А) вообще-то, да (0);

Б) утверждение слишком общее (3);

В) это не так (5).

15. «Смех — это здоровье»:

А) банальное утверждение (0);

Б) об этом стоит помнить в трудных ситуациях (3);

В) вовсе нет (5).

16. Люди меня недооценивают:

А) увы, это так (0);

Б) не придаю этому большого значения (3);

В) вовсе нет (5).

17. Я сужу о других слишком сурово:

- А) часто (0);
- Б) иногда (3);
- В) редко (5).

18. После полосы неудач всегда приходит успех:

- А) верю в это, хотя и знаю, что это вера в чудеса (5);
- Б) может и так, но научного подтверждения этому нет (3);
- В) не верю в это, потому что это вера в чудеса (0).

19. Я веду себя агрессивно:

- А) часто (0);
- Б) иногда (3);
- В) редко (5).

20. Бываю одинок:

- А) очень редко (5);
- Б) иногда (3);
- В) слишком часто (0).

21. Люди недоброжелательны:

- А) большинство (0);
- Б) некоторые (3);
- В) вовсе нет (5).

22. Не верю, что можно достичь того, чего очень хочешь:

- А) потому что не знаю, кому это удалось (0);
- Б) иногда это удается (3);
- В) это не так, я верю (5).

23. Требования, которые передо мной ставят, превышают мои возможности:

- А) часто (0);
- Б) иногда (3);
- В) редко (5).

24. Наверное, каждый человек недоволен своей внешностью:

- А) я думаю, да (0);
- Б) наверно, иногда (3);
- В) я так не думаю (5).

25. Когда я что-то делаю или говорю, бывает, что меня не понимают:

- А) часто (0);
- Б) иногда (3);
- В) очень редко (5).

26. Я люблю детей:

- А) да (5);
- Б) утверждение слишком общее (3);
- В) нет (0).

27. Случается, я сомневаюсь в своих способностях:

- А) часто (0);
- Б) иногда (3);
- В) редко (5).

28. Я доволен собой:

- А) часто (5);
- Б) иногда (3);
- В) редко (0).

29. Считаю, что следует быть к себе более критичным, чем к другим людям:

- А) да (0);
- Б) не знаю (3);
- В) нет (5).

30. Верю, что мне хватит сил реализовать свои жизненные планы:

- А) да (5);
- Б) по-разному бывает (3);
- В) нет (0).

Оценка результатов

Внимание: если вы не набрали одинаковое количество очков (например, 0 и 0, 3 и 3 и 3, 5 и 5) в следующих парах: 3 и 18, 9 и 25, 12 и 22, то общий результат теста можно считать случайным, недостоверным.

0-40 очков. К сожалению, Вы закомплексованы. Оцениваете себя негативно, «зациклились» на своих слабостях, недостатках, ошибках. Постоянно боретесь с собой, что усугубляет и Ваши комплексы, и саму ситуацию, еще более осложняя Ваши отношения с людьми. Попробуйте думать о себе иначе: сконцентрируйтесь на том, что есть в Вас сильного, теплого, хорошего и радостного. Увидите, что очень скоро изменится Ваше отношение к себе и к окружающему миру.

41-80 очков. У вас есть все возможности самому прекрасно справиться со своими комплексами. В общем-то, они не очень мешают Вам жить. Временами Вы боитесь анализировать себя, свои поступки. Запомните: прятать голову в песок — дело совершенно бесперспективное, до добра не доведет и может только на время разрядить обстановку.

81-130 очков. Вы не лишены комплексов, как и всякий нормальный человек, но прекрасно справляетесь со своими проблемами, объективно оцениваете свое поведение и поступки людей. Свою судьбу держите в своих руках. В компаниях чувствуете себя легко и свободно, и люди чувствуют себя так же легко в Вашем обществе.

131-150 очков. Вы думаете, что у Вас нет комплексов, не обманывайте себя, такого просто не бывает. Придуманный Вами мир и собственный образ далеки от реальности. Самообман и завышенная самооценка небезопасны. Попробуйте посмотреть на себя со стороны. Комплексы ведь существуют для того, чтобы с ними справляться.

Методика незаконченных предложений

1. Если все против меня, то ...
2. Я всегда хотел ...
3. Будущее кажется мне ...
4. Знаю, что глупо, но боюсь ...
5. Думаю, что настоящий друг ...
6. Когда я был маленьким ...
7. Сделал бы все, чтобы забыть ...
8. Думаю, что я достаточно способен, чтобы ...
9. Я мог бы стать очень счастливым, если бы ...
10. Надеюсь на ...
11. Большинство моих товарищей не знают, что я боюсь ...
12. Не люблю людей, которые ...
13. Я считаю, что большинство моих сверстников ...
14. Моей самой большой ошибкой было ...
15. Моя наибольшая слабость заключается в том, что ...
16. Моим скрытым желанием в жизни ...
17. Наступит тот день, когда ...
18. Хотелось бы перестать бояться ...

19. Больше всего люблю тех людей, которые ...
20. Когда мне начинает не везти, я ...
21. Больше всего я хотел бы в жизни ...
22. Когда я буду старым ...
23. Люди, превосходство которых над собой я признаю ...
24. Мои опасения не раз заставляли меня ...
25. Самое худшее, что мне случалось совершить ...

Обработка результатов

Проводится качественный анализ каждого предложения следующим образом: а) при четко выраженному положительном отношении (+1 балл); б) при нейтральном отношении (0 баллов); в) при явно отрицательном отношении (-1 балл). А далее — все распределяется по направлениям: 1) цели — 2; 16; 2) отношение к будущему — 3; 20; 22; 3) отношение к друзьям — 5; 11; 13; 4) страхи и опасения — 4; 7; 15; 18; 24; 5) чувство вины — 7; 27; 25; 6) отношение к прошлому — 6; 10; 7) отношение к себе — 1; 5; 8; 9; 19;

Тест «Умеете ли вы быть терпеливым?»

Терпение — одно из трех качеств, которым обладает далеко не каждый человек. Из трех вариантов — А, Б, В, — выберите тот, который вам больше всего подходит.

1. Согласны ли вы с тем, что терпение и выдержка говорят о внутренней силе человека?

- А. Безусловно.
- Б. Не уверен.
- В. Нет.

2. Умеете ли вы оставаться спокойным и невозмутимым даже в самых трудных ситуациях?

- А. Не всегда.
- Б. Не умею.
- В. Мне это удается.

3. Если важный для вас вопрос не может решиться в настоящий момент, вы:

- А. Отчаяетесь.
- Б. По-разному.
- В. Запасетесь терпением.

4. Много ли существует вещей, способных вывести вас из равновесия?

- А. Пожалуй, нет.
- Б. Трудно сказать.
- В. Предостаточно.

5. Как долго вы можете терпеть ситуацию, когда на вас кто-то кричит?

- А. Сколько надо.
- Б. Ни минуты.
- В. Зависит от ситуации.

6. Можете ли вы терпеливо объяснять что-то не очень понятливому человеку, пока он не поймет?

- А. В исключительных случаях.
- Б. Нет, меня это раздражает.
- В. Могу.

7. Как вы реагируете, если приходится выслушивать в свой адрес неприятную критику?

- А. Спокойно слушаю.
- Б. Защищаюсь или обижаюсь.
- В. Зависит от настроения.

8. Хватает ли у вас терпения выслушивать длинные исповеди своих друзей или знакомых?

А. Не всегда.

Б. Стараюсь избежать этого.

В. Хватает.

9. Достаточно ли вы терпеливы в отношениях с близкими?

А. К сожалению, нет.

Б. Не всегда.

В. Думаю, да.

10. Может ли сломить ваше терпение долгое ожидание чего-нибудь?

А. Иногда может.

Б. Нет, я умею занять себя.

В. Паду первой жертвой.

Ключ

Е	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	3	2	1	3	3	2	3	2	1	2
Б	2	1	2	2	1	1	1	1	2	3
В	1	3	3	1	2	3	2	3	3	1

Баллы подсчитываются с помощью приведенной выше таблицы-ключа:

10-16 баллов. Вам свойственна нетерпеливость, граничащая иногда с агрессивностью. Вы часто не выносите критику в свой адрес, не умеете ждать и главное — не хотите считаете себя независимым и гордитесь этим.

17-24 баллов. Вы умеете быть терпеливым, но далеко не всегда. Иногда выдержка подводит вас.

25-30 баллов. Вы терпеливы и уравновешенны. Умеете стерпеть обиду и неприятности. Ваше терпение поддерживает у людей веру в себя, в свои способности и помогает уберечься от разочарований.

Тест

Оцените свою компетентность в области социального взаимодействия, поставив себе баллы от 1 до 5 против каждого пункта:

1. Я охотно вступаю во взаимодействие с другими людьми.
2. Когда нужно выполнить какое-нибудь дело, я предпочитаю делать это вместе с партнером (партнерами).
3. Для меня важно, чтобы люди меня принимали.
4. Я хорошо знаю нормы и правила взаимодействия людей друг с другом.
5. Я всегда знаю, какое место занимаю в группе и какого поведения от меня ждут.
6. Я знаю различные способы решения конфликтов.
7. Я умею взаимодействовать с разными людьми: со сверстниками, со старшими, с младшими.
8. Я хорошо умею работать в группе (руководить, подчиняться, согласовывать свои действия с другими).
9. Для меня очень важно делать что-то не в одиночку, а вместе с другими.
10. Я считаю, что вместе с партнером могу решить любую проблему.
11. Я всегда с уважением прислушиваюсь к мнению партнера, даже если не согласен с ним.
12. Я всегда понимаю, насколько партнерам трудно или легко со мной.
13. Я всегда соотношу свои потребности с общепринятыми нормами поведения.
14. Я всегда могу управлять собой в конфликтной ситуации.

Оценка результатов позволяет установить проблемные треки и наметить пути коррекции содержания образовательно-воспитательной деятельности.

Тест на стрессоустойчивость

Этот текст служит для оценки степени раздражительности, нервозности, вспыльчивости и способности контролировать эти качества. Хотите проверить, как Вы реагируете на стрессы? Тогда на предположенный список вопросов ответьте одним из трех способов — «да, безусловно», «да, но не очень» или «нет, ни в коем случае».

Опросник

Раздражает ли вас...

1. Смятая страница газеты, которую Вы хотите прочитать?
2. Чрезмерная близость собеседника при разговоре?
3. Женщина, курящая на улице или в общественном месте?
4. Человек, кашляющий в Вашу сторону?
5. Когда кто-то грызет ногти на Ваших глазах?
6. Когда кто-то смеется невпопад?
7. Когда кто-то пытается учить Вас, что и как делать?
8. Когда любимая девушка (юноша) постоянно опаздывает?
9. Когда в кинотеатре тот, кто сидит перед Вами, все время вертится и громко обсуждает фильм?
10. Когда Вам пересказывают сюжет интересного романа, который Вы только собираетесь прочесть?
11. Когда Вам дарят ненужные вещи?
12. Громкий разговор в общественном транспорте?
13. Слишком сильный запах духов?
14. Человек, жестикулирующий во время разговора?

Ключ

За каждый ответ испытуемым начисляются баллы:

- «да, безусловно» — 3 балла;
- «да, но не очень» — 1;
- «нет, ни в коем случае» — 0.

Баллы суммируются. Максимальное количество баллов — 48.

Интерпретация

Более 36. Вас не отнесешь к числу терпеливых и спокойных людей. Вас раздражает почти все, даже самое незначительное. Вы вспыльчивы и легко выходите из себя. Это расшатывает Вашу нервную систему, усиливая трения с окружающими.

От 13 до 36. Вы принадлежите к наиболее распространенной группе людей. Вас раздражают только очень неприятные вещи. Не драматизируя повседневные невзгоды, Вы способны легко забыть о них.

Методика определения уровня взаимоотношений в учебной группе

На поставленные вопросы возможен один из вариантов ответов:

- 5 — если проявляется всегда
- 4 — если проявляется часто
- 3 — если проявляется редко
- 2 — если этого у нас нет

1 — если не можешь оценить

№ п/п	Утверждение	Вариант ответа	Средний балл по группе
1.	Мы доброжелательны и терпимы друг к другу		
2.	У нас доброжелательные отношения с другими учебными группами		
3.	Мы помогаем друг другу при затруднениях в учебе		
4.	Мы помогаем друг другу в повседневной жизни		
5.	Мы помогаем друг другу в организации досуга		
6.	Мы стараемся защищать своих одногруппников		
7.	Мы отмечаем вместе события в жизни группы		
8.	Мы уважительно относимся к обучающимся — представителям других национальностей		

Оценка результатов

Если средняя оценка обучающихся в группе

- от 6 до 12 баллов — очень низкий уровень;
- от 13 до 18 баллов — низкий уровень;
- от 19 до 24 баллов — средний уровень;
- от 25 до 30 баллов — высокий уровень.

Методика изучения отношения учащейся молодежи к неформальной субкультуре

1. О каких неформальных объединениях (организациях) молодежи Вы знаете?
2. Имели ли Вы опыт общения с представителями неформальных субкультур?

Да Нет

3. Как Вы относитесь к различным молодежным субкультурам?

Хорошо Безразлично Плохо

4. Почему молодые люди вступают в неформальные объединения?

из-за желания показать свою исключительность;
 из-за желания найти единомышленников;
 из-за желания решить проблемы личного характера;
 отдавая дань моде;
 из-за нежелания быть как все;
 из-за желания приобрести новый опыт или расширить имеющийся;
 чтобы обособиться от взрослых, в поисках свободы;
 из стремления найти понимание, поддержку, защиту от одиночества;
 чтобы обрести власть над другими;
 допишите свой вариант _____.

5. Как неформальная субкультура влияет на молодежь?

помогает развитию;
 никак не влияет;
 мешает социализации;
 по-разному, все зависит от характера субкультуры.

6. Какие из перечисленных ниже молодежных субкультур Вам интересны?
(Выберите не больше трех);

эмо; панки;
 готы; фрики;

- хипстеры; рокеры;
 анимэ; рэперы;
 инди; райтеры;
 милитари; трейсеры;
 хиппи; геймеры;
 скинхеды; сталкеры;
 косплееры; допишите свой вариант_____.

7. Следует ли государству осуществлять контроль за неформальными молодежными объединениями?

Да; Нет; Не знаю.

Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции»

(А. В. Зверев, Е. В. Эйдман)

Цель — определить уровень развития волевой саморегуляции.

Инструкция. Вам предлагается набор утверждений. Внимательно прочтайте их и, если согласны, против номера утверждения поставьте знак «+», если не согласны — знак «-».

Тест

1. Если что-то не получается, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от всех планов, если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опоздавшего.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу долго не спать и быть на другой день в хорошей форме.
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Мне не так-то просто заставить себя наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжить работу после серии неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной обстановке.
16. Мне сложно выполнять работу, если установлен строго определенный срок.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью яправляюсь легче, чем другие.
19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так легко.
21. Иногда какой-то пустяк не дает мне покоя.
22. Мне труднее сосредоточиться, чем другим.
23. Переспорить меня трудно.
24. Я всегда стремлюсь доводить дело до конца.
25. Меня легко отвлечь от дел.
26. Я могу иногда добиться чего-то наперекор объективным обстоятельствам.
27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.
28. Мне трудно сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях.
29. Я замечаю, что во время монотонной работы я изменяю способ выполнения действия, даже если это приводит к худшему результату.

30. Меня раздражает, когда захлопываются двери лифта или уходящего транспорта.

Обработка результатов:

Вводятся индексы: В — общая шкала (от 0 до 24); Н — настойчивость (от 0 до 16); С — самообладание (от 0 до 13).

Ключ

B: 1-; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+; 9+; 10-; 11+; 13-; 14-; 16-; 17+; 18+; 20+; 21-; 24+; 25-; 27+; 28-; 29-; 30-.

H: 1-; 2+; 5+; 6-; 9+; 10-; 11+; 13-; 16-; 17+; 18+; 20+; 22-; 24+; 25-; 27+.

C: 3+; 4+; 5+; 7+; 13-; 14-; 21-; 24+; 27+; 28-; 29-; 30-.

Учитываем:

Высокий балл по В (величина 12) — эмоциональная зрелость, активность, независимость.

Низкий балл (6) — чувствительность, ранимость, эмоциональная неустойчивость, низкая активность, неуверенность в себе.

Методика «Ответственность»

(В. П. Прядеин)

Инструкция. Необходимо отвечать последовательно на ряд утверждений с учетом того, что

1 балл — безусловно, «нет»;

2 балла — нет;

3 балла — чаще нет;

4 балла — когда как;

5 баллов — чаще «да»;

6 баллов — «да»;

7 баллов — безусловно, «да».

Вопросник

1. Я хорошо выполняю задание, даже если результат никем не контролируется.
2. Я берусь за ответственное задание из желания участвовать в общем деле.
3. Ответственность — это подотчётность за свои дела, поступки, действия.
4. Моя ответственность помогала успешному выполнению коллективных дел.
5. Я ощущаю чувство удовлетворения, когда от меня зависит успех ответственного дела.
6. Я склонен поступать по принципу «7 раз отмерь — 1 раз отрежь».
7. Неуверенность в себе мешает быть ответственным.
8. О том, что я ответственный человек, знают многие.
9. Я не могу отказываться от собственной выгоды ради успеха общего дела.
10. Ответственность — это поручительство за кого-либо.
11. Я жертвовал личными делами во имя общественных.
12. Выполнение ответственной работы доставляет мне удовольствие.
13. Я предпочитаю выполнять задания самостоятельно.
14. Быть ответственным — значит временно утратить свою свободу.
15. Выполняя какую-нибудь работу, не успокоюсь, пока не будут сделаны все мелочи.
16. В своем поведении я ориентируюсь на общепринятые нормы и правила.
17. Ответственность — это обдуманность выбора и предвидение его последствий.

18. Если судьба ответственного дела зависит от меня, я берусь за его завершение.
19. Это счастье, когда люди доверяют тебе осуществление ответственного дела.
20. Вне зависимости от ситуации я могу реализовать себя в ответственных делах.
21. Порой у меня нет сил закончить начатое дело.
22. Я люблю трудные и ответственные дела.
23. Принимая решение, я руководствуюсь чувством долга.
24. Ответственность — одна из форм проявления активности человека.
25. Я пойду против отдельных членов коллектива, друзей, если они мешают достичь результата.
26. Я испытываю радость при выполнении ответственного дела.
27. Прежде чем высказать мнение, я стараюсь убедиться в своей правоте.
28. Выполняя ответственное дело, я думаю о возможности сделать это без помощи со стороны.
29. Окружающие считают, что дело будет выполнено, если берусь я.
30. Зачастую я берусь за общественные дела, отказываясь от собственных планов.
31. Ответственность — это усердие человека в порученном деле.
32. Я с удовольствием буду работать на производстве, где от меня зависит общий успех.
33. Ответственность — обязательность действий.
34. К выполнению ответственных заданий я приступаю сразу.
35. Реализация ответственной работы связана с обидой близких на то, что им уделяли мало внимания.
36. Участвуя в коллективной работе, я предпочитаю быть простым исполнителем.
37. Моя ответственность зачастую диктуется материальными соображениями.
38. Ответственность — своеобразная зависимость человека.
39. Моя ответственность способствовала развитию уверенности в себе.
40. Я часто боюсь взяться за ответственное дело.
41. Ко многим делам я отнесся бы более ответственно, если бы с меня строго спрашивали за это.
42. Я никогда nowhere не опаздываю.
43. Если поручение трудное, я отказываю.
44. Я берусь за ответственное дело с учетом возможных поощрений.
45. Ответственность — наказание не только за деятельность, но и за бездеятельность.
46. Удачное завершение ответственных дел способствовало укреплению моей самооценки.
47. Мной овладевает злость при неудаче.
48. Я не берусь за серьезные дела при неблагоприятных условиях.
49. У меня не бывает таких мыслей, которые я хотел бы скрыть от окружающих.
50. Без контроля со стороны я могу отложить порученное дело.
51. Многое из того, что я делаю, я довожу до конца, чтобы избежать наказания.
52. Ответственность — это своеобразная обязанность человека.
53. Моя ответственность способствовала продвижению по службе.
54. После неудачи в ответственном деле у меня возникло чувство страха.
55. Я мог бы быть более ответственным человеком, если бы этому не мешали обстоятельства.
56. Я никогда и никого не обманывал.
57. Порой лишь в мыслях совершаю ответственные поступки.
58. Я стремлюсь быть ответственным, так как не хочу лишних осложнений.
59. Ответственность — это потеря свободы выбора.
60. Моя ответственность повлияла на мои волевые качества.

61. Конфликты при выполнении ответственных дел вызывают у меня гнева и раздражения.
62. Моя ответственность часто остается незамеченной другими.
63. У меня нет дурных привычек.
64. Даже мелкие неудачи при выполнении ответственных дел выбивают меня из колеи.
65. Я берусь за ответственные дела, чтобы на меня обратили внимание.
66. Ответственность — это средство самоутверждения.
67. Ответственные действия помогли улучшить мое личное благополучие.
68. Я начинаю нервничать, если другие люди не выполняют своих обязанностей.
69. Как правило, моя ответственность наталкивается на непонимание других людей.
70. Я никогда не откладываю на завтра то, что должно быть сделано сегодня.

Обработка результатов:

Подсчитывается сумма баллов и трактуется следующим образом:

- от 25 до 35 — выраженная ответственность;
- от 16 до 24 — ситуативное проявление ответственности;
- от 5 до 15 — безответственность субъекта.

Методика для выявления представлений подростков о своей ответственности и самостоятельности

Цель: зафиксировать сложившиеся у подростков представления и наличие отдельных затруднений по этому вопросу.

Инструкция. Прочитайте внимательно предложенные вопросы. Ответьте на каждый из них за отведенное время: если согласны, то утвердительно — «да», если не согласны, то отрицательно — «нет».

1. Я понимаю ответственность за возложенные на меня задачи.
2. Считаю, что в моем возрасте уже следует нести ответственность за свои слова, поступки, принимаемые решения.
3. Если можно выполнить обещанное или проигнорировать его, я выполню обещание, несмотря ни на что.
4. Я понимаю, что в моем возрасте есть определенные правила и требования, которые необходимо выполнять.
5. Я способен(на) согласовать свои потребности, желания с потребностями окружающих.
6. Я сам(а) решаю, что делать в свободное время.
7. Мне не нравится, если кто-то проверяет и/или контролирует меня.
8. Я не слишком прислушиваюсь к чужому мнению.
9. Я люблю самостоятельно принимать решения в случае серьезных проблем.
10. Я стремлюсь всегда действовать так, как считаю нужным.
11. Я считаю, что сам(а) способен(на) позаботиться о себе, принимать важные решения.
12. Родители понимают, что я уже взрослый, но продолжают опекать и поучать меня.
13. Я считаю, что еще долго буду зависеть от родителей, нуждаться в их помощи.
14. В последнее время чувствую себя более самостоятельным и готовым к независимой жизни.

Методика диагностики ответственности подростков

(М. А. Осташева)

Инструкция: пожалуйста, прочти последовательно и внимательно каждый вопрос и обведи кружочком тот вариант ответа, с которым ты согласен?

1. Считаешь ли ты, что если работа не проверяется никем, то ее можно выполнять плохо?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

2. Бывает ли так, что ты не выполняешь порученное из-за того, что оно кажется тебе трудновыполнимым?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

3. Считаешь ли ты, что тебе нет смысла беспокоиться об общественных делах, так как у тебя достаточно и своих забот?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

4. Если у вас с товарищем разные взгляды, пытаешься ли ты найти общую точку зрения?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

5. Тебе больше нравятся подробные указания, чем возможность домыслить детали самому?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

6. Когда педагог хочет поговорить с тобой после занятий, беспокоишься ли ты о том, что сделал что-то не так?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

7. Согласен ли ты, что многие хорошо выполняют свои обязанности из-за страха наказания?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

8. В случае возникновения неприятностей в учебной группе можешь ли ты взять всю ответственность на себя?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

9. Тебе больше нравится перейти к делу, а не долго обсуждать его с одногруппниками?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

10. Считаешь ли ты, что тебе нет никакого дела до личной жизни одногруппников?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

11. Считаешь ли ты себя надежным человеком?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

12. Бывает ли так, что ты по своей вине опаздываешь (на встречу, занятие, собрание и т. д.)?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

13. Считаешь ли ты, что ответственность за общее дело должна быть коллективной?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

14. Считаешь ли ты, что главное — выполнить свои обязанности, а какправляются с ними твои товарищи, не твое дело?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

15. Согласен ли ты, что предъявлять требовательность к себе необходимо только под воздействием товарищей, педагогов?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

16. Считаешь ли ты, что лучше на собраниях предоставить обсуждение вопросов другим, а самому промолчать?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

17. Считаешь ли ты, что порученное дело должно быть хорошо выполнено в целом, а мелкие детали не важны?

(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

18. Можно ли добросовестно делать какое-либо дело, даже если оно тебе не по душе?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

19. Ты волнуешься, если тебе приходится отвечать за всю группу?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

20. Всегда ли требовательность к себе воспитывается под воздействием других людей?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

21. Часто ли ты обвиняешь себя, если не до конца выполнил порученное дело?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

22. Нравится ли тебе браться за решение сложных общественных проблем?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

23. Если работа не получается, будешь ли ты переделывать ее по несколько раз?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

24. Часто ли ты испытываешь желание помочь другим?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

25. Если тебе поручено что-либо, возникает ли у тебя желание подробнее познакомиться с этим делом, со своими обязанностями?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

26. Чаще всего о жизни группы ты узнаешь на собраниях.
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

27. Бывает ли так, что ты обещаешь что-то сделать, если знаешь, что это невозможно?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

28. Если твой друг не прав, всегда ли ты пытаешься доказать ему это?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

29. Всегда ли можно верить твоим обещаниям?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

30. Верно ли, что страх быть пойманым удерживает людей от нечестных поступков?
(4+, 3+, 2+, 1+) или (4-, 3-, 2-, 1-).

Ключ

Шкалы:

—дисциплинарная ответственность: -1, -2, -5, +6, -7, -15, -16, -20, +25, -26;

—ответственность за себя: +11, -12, -17, -18, +21, +23, -27, +29, -30;

—ответственность за других: -3, +4, +8, +9, -10, -13, -14, +19, +24, +28.

Обработка результатов: по каждой шкале подсчитывается сумма баллов независимо от знаков, совпадающих с ключом ответов. Максимальное значение для каждой шкалы — 40 баллов.

Краткая интерпретация

1. Дисциплинарная ответственность: пассивное отношение к общественно значимым делам при высокой исполнительности, редких самостоятельности и инициативности.

2. Ответственность за себя: умение подвергать сомнению, принимать решение.

3. Ответственность за других: личная сопричастность, критичность отношения, инициативность и самостоятельность.

**Устав всероссийского детско-юношеского
военно-патриотического общественно движения «ЮНАРМИЯ»**

1. Общие положения

1.1. Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «ЮНАРМИЯ» (в дальнейшем именуемое Движение) является общественным объединением физических и юридических лиц, созданным на основе совместной деятельности для достижения уставных целей.

1.2. Полное официальное наименование Движения: Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «ЮНАРМИЯ».

Сокращенное официальное наименование Движения: ВВПОД «ЮНАРМИЯ».

1.3. Движение при осуществлении своей деятельности руководствуется Конституцией Российской Федерации, принципами и нормами международного права, Федеральным законом «Об общественных объединениях», федеральными законами и иными нормативно-правовыми актами Российской Федерации, настоящим уставом.

1.4. Деятельность Движения основывается на принципах добровольности, равноправия, самоуправления и законности.

1.5. С момента государственной регистрации Движение является юридическим лицом, имеет в собственности обособленное имущество и отвечает по своим обязательствам этим имуществом, может от своего имени приобретать и осуществлять гражданские права, нести гражданские обязанности, быть истцом и ответчиком в суде.

1.6. Движение имеет самостоятельный баланс, расчетные и другие счета, включая валютный, круглую печать со своим наименованием, штампы и бланки.

1.7. Движение отвечает по своим обязательствам всем принадлежащим ему имуществом. Учредители и участники Движения не отвечают по обязательствам Движения, а Движение не отвечает по обязательствам учредителей и участников. Движение имеет единую для всех структурных подразделений символику, в том числе эмблемы, флаги.

1.8. Эмблема Движения представляет профиль головы орла, повернутый вправо, символизирующий российское государство и его армию. Фон головы орла выполнен в двух цветах — бордовом и красном. В центре профиля орла помещена звезда серебряного цвета. Под ней расположена надпись «ЮНАРМИЯ». Окантовка эмблемы и надпись выполнены серебряным цветом. Флаг Движения представляет собой красное полотнище, в центре которого, на лицевой стороне, изображена эмблема Движения. На значках Движения изображена эмблема Движения.

1.9. Место нахождения постоянно действующего руководящего органа (Главного штаба) Движения — Российская Федерация, город Москва.

2. Предмет, цели и задачи Движения

1.1 Предметом и целями Движения являются:

1) участие в реализации государственной молодежной политики Российской Федерации;

2) всестороннее развитие и совершенствование личности детей и подростков, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании;

3) повышение авторитета и престижа военной службы в обществе;

4) сохранение и приумножение патриотических традиций;

5) формирование у молодежи готовности и практической способности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Отечества.

2.1. Для достижения целей, указанных в пункте 2.1, Движение решает следующие задачи:

- воспитание у молодежи высокой гражданско-социальной активности, патриотизма, приверженности идеям интернационализма, противодействия идеологии экстремизма;
- изучение истории страны и военно-исторического наследия Отечества, развитие краеведения, расширение знаний об истории и выдающихся людях «малой» Родины;
- развитие в молодежной среде ответственности, принципов коллективизма, системы нравственных установок личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей;
- формирование положительной мотивации у молодых людей к прохождению военной службы и подготовке к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- укрепление физической закалки и физической выносливости;
- активное приобщение молодежи к военно-техническим знаниям и техническому творчеству;
- развитие материально-технической базы Движения.

3. Структура Движения

3.1. Движение является общероссийским общественным объединением, имеет структурные подразделения на территориях более половины субъектов Российской Федерации. Движение осуществляет свою деятельность на всей территории Российской Федерации.

3.2. Структуру Движения составляют Региональные и Местные отделения (Юнармейские отряды). Также в территориальную структуру Движения могут входить созданные в соответствии с настоящим Уставом филиалы и представительства Движения.

4. Права и обязанности Движения

4.1. Для осуществления уставных целей Движение имеет право:

- участвовать в управлении делами Движения;
- осуществлять в полном объеме полномочия, предусмотренные законами об общественных объединениях;
- свободно распространять информацию о своей деятельности;
- участвовать в выработке решений органов государственной власти и органов местного самоуправления в порядке, предусмотренном в Федеральном законе «Об общественных объединениях»;
- проводить Слеты, митинги, демонстрации, шествия, пикетирования;
- учреждать средства массовой информации и осуществлять издательскую деятельность;
- представлять и защищать свои права, законные интересы своих участников, а также других граждан в органах государственной власти, органах местного самоуправления и общественных объединениях;
- выступать с инициативами по различным вопросам общественной жизни, связанным с деятельностью Движения, вносить предложения в органы государственной власти;
- выступать учредителем других некоммерческих организаций;
- вступать в качестве члена в общественные объединения, быть участником общественных объединений, а также совместно с другими некоммерческими организациями создавать союзы и ассоциации;
- поддерживать прямые международные контакты и связи;
- открывать свои обособленные структурные подразделения (отделения, филиалы и представительства) на территории субъектов Российской Федерации и в иностранных государствах;

—самостоятельно определять организационную структуру Движения, утверждать штатное расписание аппарата Движения, определять систему оплаты труда, доплат и надбавок компенсационного и стимулирующего характера, систему премирования в соответствии с трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права;

—осуществлять предпринимательскую деятельность постольку, поскольку это служит достижению уставных целей Движения, соответствующую этим целям. Доходы от приносящей доход деятельности Движения не могут быть перераспределены между учредителями и (или) участниками Движения и должны использоваться только для достижения уставных целей.

4.2. Движение может осуществлять иные права, предусмотренные законодательством Российской Федерации и соответствующие уставным целям и задачам Движения.

4.3. Движение обязано:

—соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, касающиеся сферы своей деятельности, а также нормы, предусмотренные настоящим уставом;

—ежегодно публиковать отчет об использовании своего имущества или обеспечивать доступность для ознакомления с указанным отчетом;

—ежегодно информировать орган, принявший решение о государственной регистрации общественного Движения, о продолжении своей деятельности, указывая действительное место нахождения постоянно действующего руководящего органа (Главный штаб), его наименование и данные о руководителях Движения;

—представлять по запросу органа, принявшего решения о государственной регистрации общественного Движения решения руководящих органов и должностных лиц Движения, а также годовые и квартальные отчеты о своей деятельности в объеме сведений, представляемых в налоговые органы;

—допускать представителей органа, принявшего решение о государственной регистрации Движения, на проводимые Движением мероприятия;

—оказывать содействие представителям органа, принявшего решение о государственной регистрации Движения, в ознакомлении с деятельностью Движения в связи с достижением уставных целей и соблюдением законодательства Российской Федерации;

—информировать орган, принявший решение о государственной регистрации Движения, об изменении сведений, указанных в пункте 1 статьи 5 Федерального закона «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей», за исключением сведений о полученных лицензиях, в течение трех дней с момента таких изменений.

5. Участники Движения

5.1. Участие в Движения и выход из него являются добровольными.

5.2. Участниками Движения могут быть граждане (физические лица), достигшие 8 лет, и юридические лица — общественные объединения, выразившие поддержку целям Движения и (или) его конкретным акциям, признающие Устав Движения и выполняющие программные документы, акты руководящих органов Движения, участвующие в деятельности Движения.

Участниками Движения могут быть иностранные граждане и лица без гражданства, lawfully находящиеся в Российской Федерации.

5.3. Участие в Движения физических лиц осуществляется на основании письменного заявления гражданина с согласием его законных представителей (для несовершеннолетних членов) и оформляется решением Местного, Регионального отделения или Главного штаба Движения на ближайших заседаниях простым

большинством голосов от количества присутствующих на заседании, с постановкой на учет в Региональном, Местном отделениях Движения.

Членские взносы с участников не взимаются.

5.4. Участие в Движении юридических лиц — общественных объединений осуществляется на основании заявления руководителя уполномоченного органа соответствующего общественного объединения об участии в Движении с приложением протокола уполномоченного органа общественного объединения, составленного в установленном порядке и подаваемого в Главный штаб Движения, и оформляется решением Главного штаба Движения с постановкой на учет в региональном отделении Движения по месту нахождения постоянно действующего руководящего органа общественного объединения.

5.5. Вступление в Движение нового участника не может быть обусловлено его ответственностью по обязательствам Движения, возникшим до его вступления.

5.6. Участники Движения — физические и юридические лица — имеют равные права и несут равные обязанности.

5.7. Участники Движения — общественные объединения (юридические лица) принимают участие в работе Движения через избранных ими представителей.

5.8. Учет участников Движения осуществляется Местным, Региональным и Главным штабом.

5.9. Учредители Движения являются участниками и имеют соответствующие права и обязанности.

5.10. Учредители и участники Движения имеют право

—выдвигать кандидатуры, избирать и быть избранными в выборные органы Движения по достижении 18 лет;

—участвовать во всех проводимых Движением мероприятиях;

—свободно излагать свои взгляды и вносить предложения в любые органы Движения;

—обращаться с запросами и заявлениями в любые органы Движения и получать ответ по существу своего обращения;

—получать информацию о деятельности Движения, о его руководящих, исполнительных, контрольно-ревизионных органах и структурных подразделениях;

—обжаловать решения органов Движения, влекущие гражданско-правовые последствия, в случаях и в порядке, которые предусмотрены законом;

—требовать, действуя от имени Движения, возмещения причиненных Движению убытков в установленном законом порядке;

—оспаривать, действуя от имени Движения, совершенные им сделки по основаниям, предусмотренным действующим законодательством, и требовать применения последствий их недействительности, а также применения последствий признания сделок Движения ничтожными;

—в установленном порядке пользоваться имуществом Движения, информацией, имеющейся в его распоряжении, и другой помощью, оказываемой Движением, получать всестороннее содействие и посильную помощь со стороны Движения.

5.11. Учредители и участники Движения обязаны:

—соблюдать Устав Движения;

—выполнять решения руководящих органов Движения, принятые в соответствии с целями и задачами настоящего Устава;

—оказывать содействие Движению в достижении его целей и задач;

—участвовать в принятии решений, без которых Движение не может продолжать свою деятельность в соответствии с законом, если его участие необходимо для принятия таких решений; в случае избрания, активно и добросовестно участвовать в работе органа,

в который избран, способствовать своей деятельностью повышению эффективности работы Движения;

–не совершать действий, дискредитирующих Движение и наносящих ущерб его деятельности;

–не совершать действий (бездействия), которые существенно затрудняют или делают невозможным достижение целей, ради которых создано Движение.

5.12. Участники Движения, желающие принимать участие во Всероссийском юнармейском слете, направляют в Главный штаб Движения уведомление, в котором должна быть выражена поддержка целям Движения и (или) его конкретным акциям, указаны свои имя, фамилия (или название общественного объединения), адрес (телефон).

5.13. За несоблюдение Устава, невыполнение своих обязанностей, а также за совершение действий, дискредитирующих Движение, участник может быть исключен из Движения. Решения об исключении из Движения принимаются теми же руководящими органами Движения и его отделений, которые принимали решение об участии в Движении. Решение об исключении может быть обжаловано в вышестоящие органы Движения, вплоть до Всероссийского юнармейского слета.

6. Органы Движения

6.1. В структуру органов Движения входят Всероссийский юнармейский слет, Главный штаб, Центральная контрольно-ревизионная комиссия.

7. Всероссийский юнармейский Слет

7.1. Всероссийский юнармейский слет (далее — Слет) является высшим руководящим органом Движения. Слет правомочен принимать решения по любым вопросам деятельности Движения. Слет созывается не реже одного раза в пять лет. Решение о созыве Слета, дате и месте проведения, проекте повестки дня и норме представительства принимает Главный штаб Движения не менее чем за месяц до его проведения.

7.2. Внеочередной Слет может быть созван:

–по решению Главного штаба Движения;
–по письменному требованию Центральной контрольно-ревизионной комиссии;
–по письменному требованию не менее одной трети региональных отделений Движения.

7.3. Делегаты Всероссийского юнармейского слета избираются на юнармейских слетах Региональных отделений субъектов Российской Федерации по установленной Главным штабом норме представительства. Делегатами Слета, помимо утвержденной нормы представительства, являются: Начальник Главного штаба Движения, члены Главного штаба Движения, члены Центральной контрольно-ревизионной комиссии.

7.4. Решения принимаются простым большинством голосов присутствующих делегатов при наличии кворума.

7.5. Решение по вопросам исключительной компетенции принимается 2/3 голосов присутствующих делегатов при наличии кворума.

7.6. К исключительной компетенции Слета относится:

–избрание Главного штаба Движения, досрочное прекращение его полномочий, доизбрание членов Главного штаба;
–избрание Центральной контрольно-ревизионной комиссии Движения, досрочное прекращение её полномочий, доизбрание членов Центральной контрольно-ревизионной комиссии, назначение аудиторской организации Движения или индивидуального аудитора Движения;

–заслушивание информации о деятельности начальника Главного штаба Движения;
–определение приоритетных направлений деятельности и принципов образования и исполнения имущества Движения;

- определение порядка приема в состав участников и исключение из состава участников;
- утверждение отчетов о работе Главного штаба Движения, в том числе о финансовой деятельности;
- утверждение годовых отчетов и бухгалтерской финансовой отчетности Движения;
- утверждение Устава и программных документов Движения, внесение в них изменений и дополнений;
- принятие решения об изменении наименования Движения, реорганизации и ликвидации Движения.

7.7. Всероссийский юнармейский слет вправе принимать решения:

- о создании, реорганизации и ликвидации (прекращении деятельности) Региональных отделений Движения, утверждении ликвидационного баланса.

7.8. Внеочередной Слет Движения вправе:

- рассматривать и решать все вопросы, относящиеся в соответствии с Уставом к компетенции очередного Слета Движения;
- принимать решения о досрочном прекращении полномочий членов Главного штаба, членов Центральной контрольно-ревизионной комиссии в связи с нарушением Устава Движения, в связи с самоустраниением от работы на выборной должности или в выборном органе, в связи с невозможностью исполнять свои полномочия, в связи со сложением с себя полномочий;
- доизбирать новых членов в состав Главного штаба, Центральной контрольно-ревизионной комиссии в связи с расширением деятельности Движения или в связи с досрочным прекращением полномочий членов указанных органов.

8. Главный штаб Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «ЮНАРМИЯ»

8.1. В период между Слетами руководство Движением в соответствии с уставными и программными целями и задачами осуществляет Главный штаб Движения (далее — Главный штаб), избираемый Слетом на пять лет. Количественный и персональный состав Главного штаба Движения, порядок избрания и прекращения полномочий его членов определяются Слетом Движения с учетом особенностей, предусмотренных Уставом Движения. Главный штаб является коллегиальным постоянно действующим руководящим органом Движения. В Главный штаб избираются участники Движения, достигшие 18 лет.

8.2. Главный штаб избирается из числа участников, организаторов юнармейского движения и представителей от организаций-учредителей.

8.3. Главный штаб

- осуществляет от имени Движения права юридического лица и исполняет его обязанности в соответствии с Уставом Движения;
- распоряжается имуществом и средствами Движения;
- принимает решения о созыве Слета Движения, в том числе определяет норму представительства, порядок избрания делегатов Слета от региональных отделений Движения;
- организует выполнение решений Слета;
- принимает решения о вхождении Движения в общественные объединения, их союзы (ассоциации), чьи цели и задачи не противоречат целям и задачам Движения, и о выходе из них;
- подотчетен Слету Движения;
- утверждает программы и проекты по основным направлениям деятельности Движения;
- принимает решения о создании, ликвидации, реорганизации региональных отделений Движения, согласует создание местных отделений Движения, в том числе принимает решения о приобретении региональным отделением Движения статуса

юридического лица, о назначении ликвидационной комиссии (ликвидатора) Регионального отделения и об утверждении ликвидационного баланса Регионального отделения;

–принимает решение о создании филиалов и об открытии представительств Движения;

–принимает решение о создании других юридических лиц;

–утверждает финансовый план Движения и внесение в него изменений;

–при необходимости созывает внеочередные Слеты региональных и местных отделений Движения;

–устанавливает количество и избирает на срок пять лет заместителей начальника Главного штаба по направлениям работы, заслушивает и утверждает отчеты об их деятельности, досрочно прекращает их полномочия в связи с нарушением Устава Движения, в связи с самоустраниением от работы на выборной должности или в выборном органе, в связи с невозможностью исполнять свои полномочия, в связи со сложением с себя полномочий;

–доизбирает заместителей начальника штаба в связи с расширением деятельности Движения или в связи с досрочным прекращением полномочий ранее избранных заместителей начальника штаба;

–осуществляет созыв, подготовку и проведение очередных и внеочередных слетов, определяет дату и место их проведения, проект повестки дня и норму представительства от региональных отделений;

–разрабатывает и предлагает на рассмотрение Слета проекты внесения изменений и дополнений в Устав и программные документы Движения;

–предлагает кандидатуры для последующего избрания их на должности Руководителей региональных отделений Движения;

–принимает решения о приеме физических и юридических лиц — общественных объединений в участники Движения и об исключении их из участников Движения;

–принимает решения о создании Попечительского совета Движения, Научного совета Движения и иных комиссий Движения, утверждает Положения о них, определяет внутреннюю структуру Движения;

–вправе назначить временно исполняющего обязанности Начальника Главного штаба движения до Слета для организации текущей деятельности Движения из числа заместителей начальника Главного штаба или членов Главного штаба Движения;

–решает все вопросы, связанные с деятельностью Движения, за исключением вопросов, отнесенных к компетенции Всероссийского юнармейского слета;

–осуществляет иные функции, не противоречащие Уставу и действующему законодательству.

8.4. Заседания Главного штаба Движения проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в квартал. Заседания Главного штаба Движения созываются начальником Главного штаба.

8.5. Заседание Главного штаба правомочно, если присутствует более половины членов штаба. Решения принимаются большинством голосов членов Главного штаба, присутствующих на заседании, при наличии кворума. Форма голосования по рассматриваемым вопросам определяется Главным штабом. Все решения принимают простым большинством голосов от общего числа членов Главного штаба. Протокол заседания Главного штаба подписывается председательствующим и секретарем, ведущим протокол.

8.6. При невозможности собрать большинство членов Главного штаба в одном месте решение Главного штаба может быть принято путем проведения заочного голосования (опросным путем).

8.6.1. Голосование может быть проведено путем обмена документами посредством почтовой, телеграфной, телетайпной, телефонной, электронной или иной связи,

обеспечивающей аутентичность передаваемых и принимаемых сообщений и их документальное подтверждение, в том числе:

–общей видеоконференции посредством использования сети «Интернет» с обязательной видеозаписью заседания и последующим протоколированием путем считывания информации видеозаписи;

–путем записываемого на видео дистанционного опроса каждого члена Главного штаба посредством использования сети «Интернет».

8.6.2. Предлагаемая повестка дня (изменения в повестку дня) доводится до сведения всех членов Главного штаба до начала голосования со всеми необходимыми информацией и материалами, указанием возможности вносить предложения о включении в повестку дня дополнительных вопросов, а также срока окончания процедуры голосования.

8.6.3. В протоколе о результатах заочного голосования членов Главного штаба должны быть указаны:

–дата, до которой принимались документы, содержащие сведения о голосовании членов Главного штаба;

–сведения о членах Главного штаба, принявших участие в голосовании;

–результаты голосования по каждому вопросу;

–сведения о лицах, проводивших подсчет голосов;

–сведения о лицах, подписавших протокол.

Протокол с краткой справкой о мнении каждого участника голосования направляется Начальником Главного штаба всем членам Главного штаба, включая членов, не принимавших участия в голосовании.

8.7. Высшим выборным лицом Движения является Начальник Главного штаба Движения, избираемый на Слете сроком на 5 лет из числа участников Движения. Полномочия Начальника Главного штаба Движения прекращаются досрочно решением Слета в случае добровольного сложения им с себя полномочий, а также в случае невыполнения решений Слета, нарушений Устава, грубого нарушения своих обязанностей, обнаружившейся неспособности к надлежащему ведению дел.

8.7.1. Начальник Главного штаба Движения организует подготовку и проведение заседаний Всероссийского юнармейского слета.

8.7.2. Начальник Главного штаба Движения:

–является единоличным исполнительным органом Движения;

–председательствует на заседаниях Главного штаба Движения;

–выступает с заявлениями от имени Движения;

–направляет деятельность Главного штаба в целях выполнения решений Слета;

–без доверенности действует от имени Движения;

–представляет Движение во взаимоотношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями независимо от их форм собственности;

–обращается в органы Движения, ее региональные и местные отделения с предложениями, заявлениями, запросами, связанными с деятельностью Движения;

–осуществляет идеиное руководство Движением, содействует упрочению его роли и места в общественно-политической жизни, укреплению авторитета и увеличению числа граждан, поддерживающих Устав Движения, его цели и задачи;

–вносит кандидатуры, утвержденные Главным штабом, для последующего избрания их на должности Руководителей региональных отделений Движения на слетах региональных отделений;

–обладает правом внесения вопроса о досрочном прекращении слетом регионального отделения полномочий Руководителя регионального отделения Движения;

–несет персональную ответственность за финансово-хозяйственную деятельность в Движении, открывает счета Движения, имеет право первой подписи на финансовых документах;

–отвечает за сохранность учредительных и регистрационных документов Движения, круглой печати с наименованием Движения и ведение делопроизводства;

–распоряжается имуществом и средствами Движения в пределах своей компетенции в соответствии со сметой, утвержденной Главным штабом;

–ежегодно представляет в уполномоченные органы информацию о продолжении деятельности Движения и сведения, предусмотренные в статье 29 Федерального закона «Об общественных объединениях», а также в трехдневный срок сообщает в эти органы об изменении сведений, указанных в пункте 1 статьи 5 Федерального закона «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей»;

–решает иные вопросы по поручению Слета Движения, Главного штаба, кроме отнесенных к исключительной компетенции других органов Движения;

–подотчетен Главному штабу и Слету Движения.

8.8. Заместители Начальника Главного штаба избираются из состава членов Главного штаба сроком на пять лет и могут быть избраны на последующие сроки неоднократно.

8.9. Заместители Начальника Главного штаба решают вопросы организационной работы и информационно-пропагандистской деятельности, связи с региональными отделениями Движения, выполняют иные функции, порученные Начальником Главного штаба, действуют по доверенности.

8.10. В случае истечения срока полномочий руководящих органов Движения их полномочия сохраняются до избрания нового состава руководящих органов. В этом случае Слет Движения должен быть созван не позднее 2-х месяцев со дня истечения срока полномочий руководящих органов Движения.

9. Контрольно-ревизионный орган Движения

9.1. Центральная контрольно-ревизионная комиссия является контрольно-ревизионным органом Движения, избирается Слетом сроком на 5 лет. Количественный и персональный состав Центральной контрольно-ревизионной комиссии Движения и порядок избрания ее членов определяются Слетом Движения. Полномочия Центральной контрольно-ревизионной комиссии Движения прекращаются досрочно решением Слета в случае добровольного сложения с себя полномочий, а также в случае невыполнения решений Слета, нарушений Устава, невыполнения своих полномочий.

9.2. Члены Центральной контрольно-ревизионной комиссии не могут быть членами Главного штаба, а также входить в иные руководящие органы Движения.

9.3. Заседания Центральной контрольно-ревизионной комиссии Движения проходят не реже одного раза в год.

9.4. Центральная контрольно-ревизионная комиссия Движения осуществляет контроль за соблюдением Устава, исполнением решений Слета и Главного штаба Движения, а также финансовой и предпринимательской деятельности Движения, исполнением своих обязанностей должностными лицами Движения и его структурных подразделений. Центральная контрольно-ревизионная комиссия готовит заключение к годовому отчету и балансу.

9.5. Центральная контрольно-ревизионная комиссия подотчетна Слету Движения.

9.6. Центральная контрольно-ревизионная комиссия:

–проводит ежегодно ревизию финансово-хозяйственной деятельности Движения, а также целевые и внеплановые проверки;

–может привлекать к своей работе независимых специалистов (аудиторов);

–принимает решения в пределах своей компетенции;

–имеет право запрашивать и получать от участников Движения, всех ее руководящих, исполнительных и контрольно-ревизионных органов, а также от руководящих, исполнительных и контрольно-ревизионных органов структурных подразделений, любых должностных лиц Движения информацию и документы, необходимые для осуществления своих полномочий;

–координирует и содействует деятельности Региональных контрольно-ревизионных комиссий (Ревизора);

–по фактам нарушений, выявленных при осуществлении своих полномочий, вносит предложения по существу вопроса на рассмотрение Главного штаба или Слета Движения.

10. Региональные и местные отделения

10.1. Региональное отделение создается в пределах территории субъекта Российской Федерации по решению Главного штаба на Сете регионального отделения. На территории одного субъекта Российской Федерации может действовать только одно региональное отделение. Региональное отделение действует на основании Устава Движения. Региональное отделение может приобретать статус юридического лица по решению Главного штаба в порядке, установленном законодательством Российской Федерации. Региональные отделения Движения не имеют собственных уставов, руководствуются настоящим Уставом Движения и действуют на его основании.

10.2. Высшим руководящим органом регионального отделения является Слет участников регионального отделения Движения.

Слет регионального отделения Движения созывается Штабом регионального отделения один раз в 5 лет. Внеочередные Слеты могут созываться по решению Штаба регионального отделения движения, Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизора) Движения, а также по требованию руководящих органов Движения или не менее 1/2 участников, состоящих на учете в региональном отделении Движения.

10.3. Решение о созыве Слета регионального отделения принимается не менее чем за месяц до дня проведения. В решении о созыве Слета регионального отделения должны быть определены дата и место проведения, норма представительства для соответствующих местных отделений (при их наличии), проект повестки дня Слета регионального отделения. Делегаты Слета регионального отделения избираются от Местных отделений по норме представительства, установленной в решении о проведении Слета регионального отделения, а в случае отсутствия Местных отделений делегатами Слета регионального отделения являются все участники Движения, состоящие на учете в региональном отделении. Члены Штаба регионального отделения Движения и члены Региональной контрольно-ревизионной комиссии (ревизор) являются делегатами Слета регионального отделения по должности.

10.4. В работе Слета регионального отделения с правом совещательного голоса имеют право принимать участие начальник Главного штаба Движения, члены Главного штаба, члены Центральной контрольно-ревизионной комиссии Движения.

10.5. Слет регионального отделения Движения правомочен (имеет кворум) при участии в его работе делегатов от более чем половины Местных отделений, а в случае отсутствия Местных отделений Слет регионального отделения правомочен при наличии более половины участников Движения, состоящих на учете в региональном отделении. Решения Слета регионального отделения принимаются большинством голосов присутствующих делегатов (участников) Слета при наличии кворума. Решение по вопросам исключительной компетенции Слета регионального отделения Движения принимаются 2/3 голосов от числа присутствующих делегатов (участников) Слета регионального отделения при наличии кворума. Форма и порядок голосования определяются Слетом регионального отделения в соответствии с настоящим Уставом.

10.6. К исключительной компетенции Слета регионального отделения Движения относится:

–определение приоритетных направлений деятельности регионального отделения Движения в соответствии с Уставом и решениями руководящих органов Движения и принципами формирования имущества;

–избрание Штаба регионального отделения движения, досрочное прекращение его полномочий;

–избрание Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизора) Движения, досрочное прекращение ее полномочий;

–избрание Начальника штаба регионального отделения Движения, досрочное прекращение его полномочий;

–рассмотрение и утверждение отчетов Штаба регионального отделения Движения и Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизора) Движения, утверждение бухгалтерской отчетности;

–избрание делегатов на Слет Движения.

10.7. Постоянно действующим коллегиальным руководящим органом регионального отделения является Штаб регионального отделения, избираемый Слетом регионального отделения Движения сроком на 5 лет. Количественный и персональный состав Штаба регионального отделения Движения, порядок избрания его членов и прекращения их полномочий определяется Слетом регионального отделения.

10.8. Заседания Штаба регионального отделения Движения проходят не реже одного раза в квартал, являются правомочными (имеющими кворум), если в их работе участвует более половины членов Штаба регионального отделения Движения. Решения Штаба регионального отделения Движения принимаются открытым голосованием большинством голосов при наличии кворума.

10.9. Штаб регионального отделения Движения:

–выполняет решения Слета Движения, Главного штаба движения, определяет приоритетные направления своей деятельности с учетом решений Слета, Главного штаба движения, интересов участников регионального отделения Движения;

–принимает решения и делает заявления от имени регионального отделения, публикует заявления от имени регионального отделения, отражающие позицию Движения по наиболее важным вопросам защиты прав и интересов участников регионального отделения;

–принимает решения о созыве Слета регионального отделения Движения, в том числе определяет норму представительства и порядок избрания делегатов от местных отделений Движения (при их наличии);

–утверждает программы и проекты по направлениям деятельности регионального отделения Движения;

–принимает решения о приеме физических лиц в участники Движения и об исключении их из участников Движения;

–осуществляет права юридического лица от имени регионального отделения в случае его государственной регистрации (при наличии решения Главного штаба Движения), в том числе утверждает финансовый план регионального отделения движения и внесение в него изменений;

–организует и ведет региональный учет участников Движения на основе Единого реестра Движения;

–подотчетен Слету регионального отделения и Главному штабу.

10.10. Высшим выборным должностным лицом регионального отделения Движения является Начальник штаба регионального отделения, избираемый на Сете регионального отделения Движения сроком на 5 лет из числа участников регионального отделения, достигший 18 лет.

При этом кандидатура для избрания на должность Начальника штаба регионального отделения Слетом регионального отделения вносится Начальником Главного штаба Движения и предварительно утверждается Главным штабом Движения.

10.11. Начальник штаба регионального отделения является единоличным исполнительным органом регионального отделения Движения.

10.12. Полномочия Начальника штаба регионального отделения Движения прекращаются досрочно решением Слета регионального отделения в случае добровольного сложения с себя полномочий, а также в случае невыполнения решений руководящих органов Движения и (или) её регионального отделения, нарушений Устава, грубого нарушения своих обязанностей, обнаружившейся неспособности к надлежащему ведению дел или при наличии иных серьезных оснований. В случае досрочного прекращения полномочий Начальника штаба регионального отделения Движения его полномочия по решению Штаба регионального отделения передаются одному из членов Штаба регионального отделения до избрания Слетом регионального отделения нового Начальника штаба регионального отделения.

Вопрос о досрочном прекращении полномочий Начальника штаба регионального отделения может быть инициирован Начальником Главного штаба либо Главным штабом Движения.

10.13. В случае приобретения региональным отделением статуса юридического лица Начальник штаба регионального отделения:

—без доверенности представляет региональное отделение во взаимоотношениях с юридическими и физическими лицами;

—руководит работой штатных сотрудников, издает приказы, принимает и увольняет штатных сотрудников (включая главного бухгалтера), применяет меры поощрения и налагает взыскания;

—заключает договоры и совершает иные юридические действия от лица регионального отделения;

—распоряжается имуществом и средствами регионального отделения в пределах своей компетенции и смет, утвержденных Региональным штабом;

—открывает расчетный и иные банковские счета регионального отделения, имеет право первой подписи финансовых документов;

—раз в полгода представляет в Главный штаб копии сдаваемых в налоговые органы и внебюджетные фонды годовых и квартальных отчетов о деятельности регионального отделения, а раз в год — финансовый отчет по утвержденной Главным штабом форме, в месячный срок по окончании расчетного периода;

—по итогам работы за год в месячный срок представляет в Главный штаб отчет о деятельности регионального отделения по утвержденной форме.

10.14. Контрольно-ревизионным органом регионального отделения является Региональная контрольно-ревизионная комиссия (Ревизор), избираемая Слетом регионального отделения сроком на 5 лет. Количественный и персональный состав Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизор), порядок избрания и прекращения полномочий ее членов определяется Слетом регионального отделения Движения.

10.15. Региональная контрольно-ревизионная комиссия (Ревизор) осуществляет контроль за соблюдением Устава Движения, исполнением решений органов Движения и регионального отделения, финансовой деятельностью регионального отделения не реже одного раза в полгода.

10.16. Заседание Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизор) Движения является правомочным (имеющим кворум), если в ее работе участвует более половины членов Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизора) Движения.

Решения Региональной контрольно-ревизионной комиссии (Ревизора) принимаются открытым голосованием большинством голосов при наличии кворума.

10.17. Руководство деятельностью Региональной контрольно-ревизионной комиссии осуществляют Председатель, который избирается ее членами из состава Региональной контрольно-ревизионной комиссии открытым голосованием большинством голосов членов Региональной контрольно-ревизионной комиссии на срок действия ее полномочий.

10.18. Председатель Региональной контрольно-ревизионной комиссии Движения осуществляет координацию деятельности членов Региональной контрольно-ревизионной комиссии, подписывает решения (акты, протоколы), принимаемые Региональной контрольно-ревизионной комиссией.

10.19. Местные отделения Движения создаются по согласованию с Главным штабом Движения, осуществляют свою деятельность без образования юридического лица в пределах территории соответствующих муниципальных образований субъекта Российской Федерации. На территории органа местного самоуправления может быть создано только одно местное отделение, входящее в состав Движения. Местные отделения не имеют собственных уставов, руководствуются и действуют на основании настоящего Устава Движения.

10.20. Высшим руководящим органом местного отделения является Слет местного отделения Движения.

10.20.1. Слет местного отделения Движения созывается местным штабом один раз в 5 лет. Внеочередные Слеты могут созываться по решению Штаба местного отделения, ревизора, также по требованию руководящих органов Движения, регионального отделения или не менее 1/2 участников Движения, состоящих на учете в Местном отделении.

10.20.2. Решение о созыве Слета принимается не менее, чем за месяц до дня его проведения. В решении о созыве Слета должны быть указаны дата и место проведения, проект повестки дня Слета.

В работе Слета с правом совещательного голоса имеют право принимать участие представители вышестоящих органов Движения.

10.20.3. Слет местного отделения правомочен (имеет кворум) при участии в его работе более половины участников, состоящих на учете в местном отделении. Решения Слета принимаются большинством голосов участников Слета местного отделения при наличии кворума. Решения по вопросам исключительной компетенции принимаются 2/3 голосов от числа присутствующих участников Слета местного отделения при наличии кворума. Порядок и форма голосования определяется Слетом в соответствии с Уставом Движения и действующим законодательством.

10.20.4. Решения Слета, противоречащие Уставу, решениям вышестоящих органов Движения, а также принятые с нарушениями законодательства Российской Федерации могут быть отменены Штабом регионального отделения или Главным штабом Движения.

10.21. К исключительной компетенции Слета местного отделения Движения относится:

- определение приоритетных направлений деятельности местного отделения в соответствии с уставными целями Движения;
- избрание Штаба местного отделения, досрочное прекращение его полномочий;
- избрание Ревизора местного отделения, досрочное прекращение его полномочий.
- избрание Начальника Штаба местного отделения, досрочное прекращение его полномочий;
- рассмотрение и утверждение отчетов Штаба местного отделения и Ревизора местного отделения;
- избрание делегатов на Слет регионального отделения Движения.

10.22. Постоянно действующим коллегиальным руководящим органом местного отделения Движения является Штаб местного отделения, избираемый Слетом местного отделения сроком на 5 лет и возглавляемый Начальником Штаба местного отделения Движения. Количественный и персональный состав Штаба местного отделения, порядок избрания и прекращения полномочий его членов определяется Слетом местного отделения Движения.

10.23. Заседания Штаба местного отделения Движения проводятся не реже, чем один раз в полгода и созываются Начальником штаба местного отделения Движения.

10.24. Заседание Штаба местного отделения Движения является правомочным (имеющим кворум), если в его работе участвует более половины членов Штаба местного отделения. Решения Штаба местного отделения принимаются открытым голосованием большинством голосов при наличии кворума.

10.25. Штаб местного отделения Движения:

– выполняет решения вышестоящих органов Движения, определяет приоритетные направления своей деятельности с учетом решений Слета, Главного штаба Движения, Слета регионального отделения, Штаба регионального отделения, интересов участников местного отделения Движения;

– представляет интересы местного отделения Движения в пределах территории своей деятельности;

– в установленном порядке взаимодействует с органами государственной власти и органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями, и предприятиями любых организационных форм;

– принимает решения о созыве Слета местного отделения Движения;

– утверждает программы и проекты по направлениям деятельности местного отделения Движения;

– осуществляет учет участников Движения в местном отделении;

– подотчетен Слету местного отделения Движения;

– решает иные вопросы деятельности местного отделения, кроме отнесенных к компетенции иных органов местного отделения Движения.

10.26. Высшим выборным должностным лицом местного отделения является Начальник Штаба местного отделения, избираемый Слетом местного отделения сроком на 5 лет из числа участников местного отделения Движения.

При этом кандидатура для избрания на должность Начальника Штаба местного отделения Слетом предварительно вносится Начальником штаба регионального отделения на утверждение в Штаб регионального отделения Движения. Полномочия Начальника Штаба местного отделения прекращаются досрочно решением Слета местного отделения в случае добровольного сложения с себя полномочий, а также в случае невыполнения решений вышестоящих органов Движения, нарушений Устава, грубого нарушения своих обязанностей, обнаружившейся неспособности к надлежащему ведению дел или при наличии иных серьезных оснований. В случае досрочного прекращения полномочий Начальника Штаба местного отделения его полномочия по решению Штаба местного отделения передаются одному из членов Штаба местного отделения до избрания Слетом местного отделения нового Начальника Штаба местного отделения.

10.27. Начальник Штаба местного отделения Движения:

– председательствует на заседаниях Штаба местного отделения;

– организует руководство деятельностью Штаба местного отделения;

– организует деятельность местного отделения Движения в пределах своей компетенции, выполнение решений, принятых Слетом местного отделения, руководящими и иными органами и должностными лицами Движения в рамках их компетенции, в том числе реализацию планов, программ и отдельных мероприятий Движения;

- представляет местное отделение во взаимоотношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями по месту нахождения местного отделения;
- без доверенности действует от имени местного отделения Движения;
- осуществляет иные полномочия в пределах установленной компетенции, кроме относящихся к компетенции других органов местного отделения Движения.

10.28. Контрольно-ревизионным органом местного отделения Движения является Ревизор местного отделения, избираемый Слетом местного отделения сроком на 5 лет из числа участников местного отделения. Полномочия Ревизора местного отделения прекращаются досрочно решением Слета местного отделения в случае добровольного сложения с себя полномочий, а также в случае невыполнения решений вышестоящих органов Движения, нарушений Устава, невыполнения своих полномочий.

10.28.1. Ревизор осуществляет контроль за соблюдением Устава Движения, исполнением решений вышестоящих органов Движения не реже одного раза в полгода.

11. Имущество Движения

11.1. Движение может иметь в собственности недвижимое имущество (земельные участки, здания, сооружения), транспорт, оборудование, инвентарь, имущество культурно-просветительного и оздоровительного назначения, денежные средства, акции, ценные бумаги и иное имущество, необходимое для материального обеспечения деятельности Движения, указанной в настоящем уставе.

11.2. В собственности Движения могут находиться также учреждения, издательства, средства массовой информации, создаваемые и приобретаемые за счет средств Движения в соответствии с его уставными целями.

11.3. Имущество Движения формируется на основе денежных поступлений от организаций и учреждений, предприятий и отдельных лиц, добровольных взносов и пожертвований; поступлений от проводимых в соответствии с настоящим уставом лекций, выставок, аукционов, культурных, спортивных и иных мероприятий; доходов от предпринимательской деятельности Движения; гражданско-правовых сделок; других не запрещенных законодательством Российской Федерации поступлений.

11.4. Собственником имущества является Движение. Каждый отдельный участник Движения не имеет права собственности на долю имущества, принадлежащего Движению.

11.5. От имени Движения права собственника имущества, поступающего в распоряжение Движения, а также созданного и (или) приобретенного им за счет собственных средств, осуществляет Главный штаб.

11.6. Движение может приобретать на правах собственности, отчуждать, брать и сдавать внаем, а также получать в дар в Российской Федерации и за рубежом всякого рода движимое и недвижимое имущество, а также объекты интеллектуальной деятельности.

11.7. Региональные отделения Движения распоряжаются имуществом на праве оперативного управления.

12. Порядок внесения дополнений и изменений в Устав

12.1. Изменения и дополнения в Устав Движения вносятся на рассмотрение Слета Главным штабом Движения и принимаются не менее чем 2/3 голосов от числа присутствующих делегатов Слета при наличии кворума.

12.2. Изменения и дополнения в Уставе Движения подлежат государственной регистрации в установленном законом порядке и приобретают юридическую силу с момента этой регистрации.

13. Реорганизация и ликвидация Движения

13.1. Ликвидацию и реорганизацию Движения (слияние, присоединение, разделение, выделение) осуществляют по решению Слета. Решение о ликвидации

Движения принимается не менее чем 2/3 голосов от числа присутствующих на Слете делегатов при наличии кворума.

13.2. Имущество Движения переходит после его реорганизации к вновь возникшим юридическим лицам в порядке, предусмотренном Гражданским кодексом Российской Федерации.

13.3. В случаях и порядке, предусмотренных законодательством Российской Федерации, Движение может быть ликвидировано по решению суда.

13.4. Имущество, оставшееся в результате ликвидации Движения, после удовлетворения требований кредиторов направляют на цели, определяемые решением Слета о ликвидации Движения, а в спорных случаях — решением суда.

13.5. Решение об использовании оставшегося имущества размещается ликвидационной комиссией в печати.

13.6. Решение о ликвидации Движения направляют в орган, зарегистрировавший Движение, для исключения его из единого государственного реестра юридических лиц.

13.7. Все документы ликвидированного Движения (учредительные документы, протоколы, приказы, бухгалтерские книги и т. п.) передают в установленном порядке в архив по месту государственной регистрации.

**Обзор
сжатых сообщений, объединённых общей темой,
связанной с новыми тенденциями по решению проблемы «дети и оружие»**

С начала XXI века на фоне событий скандала, то есть применения вооруженного насилия на территории образовательного учреждения (Брянск, Ижевск, Ивантеевка, Казань, Керчь, Отрадное, Пермь и др.), общественные деятели, журналисты, педагоги и психологи (теоретики и практики), правоведы, партийные функционеры уделяют вопросу «дети и оружие» все больше внимания. Среди них обсуждаются, в первую очередь, следующие проблемы: каковы причины данного феномена; каким образом можно противостоять этому явлению; кто будет заниматься с разными категориями пострадавших и готовить к такой работе; что следует изменить в подходах к содержанию образования и воспитания в нынешних условиях.

Были высказаны различные предложения: повысить возраст продажи оружия, ужесточить контроль за его использованием, изымать огнестрельное оружие у неблагополучных семей с несовершеннолетними, установить более длительные сроки заключения в случаях незаконного обращения оружием или его неправильного использования и размеры штрафов при нарушении условий его хранения. Однако победило мнение, согласно которому необходимо сформировать у подрастающих поколений навыки ответственного отношения к оружию и считать это одним из элементов обязательного образования, в результате чего каждый выпускник должен получить определенный объем специфических знаний и умений в этой среде. Речь может идти о просвещении (что такое оружие, его виды, типы, степень опасности, правила использования и др.), обучении (формирование и совершенствование навыков обращения с оружием и т. д.), воспитании, обеспечивающих понимание общечеловеческих ценностей, формирующих уважительное отношение к человеку, жизни, неприятие насилия в решении имеющихся проблем (А. Вассерман, Ф. Титов и др.).

Следуя последней точке зрения, Министерство просвещения предприняло ряд шагов:

- с 1 сентября 2023 года начало вводить в школах так называемый золотой стандарт знаний, согласно которому действуют единые федеральные образовательные программы, устанавливающие базовые планки по нескольким предметам: русскому языку, литературе, истории, обществознанию, географии, основам безопасности жизнедеятельности (О. Казакова — председатель Комитета Госдумы по просвещению). В связи с этим с 1 сентября 2023 вводится в части образовательных учреждений основы военной подготовки.

Модуль для вузов предназначен для программы бакалавриата и специалитета для формирования универсальной компетенции ... создавать поддерживать ... безопасные условия «жизнедеятельности» («Российская газета», 2023, № 8955, с. 25). Решение о включении модуля на том или ином курсе вуз принимает самостоятельно.

В конце 2022 года была утверждена федеральная программа школьного образования для 10-11-х классов, где представлено 2 варианта курса ОБЖ: базовый, который содержит привычные разделы, и с элементами НВП, предполагающим, что старшеклассников научат обращаться с автоматом Калашникова, ручными осколочными гранатами (устройство, применение), надевать противогазы, маршировать в строю, оказывать первую медицинскую помощь.

Во-первых, каждая школа будет самостоятельно выбирать для себя вариант; во-вторых, следуя идеям гибридных трендов, сможет реализовать микропрограммы и мини-курсы (короткие и емкие учебные программы);

• провело серию совещаний в регионах и опубликовало интервью С. Кравцова для ознакомления широкой общественности с тем фактом, что признано целесообразным в 2023 году в виде эксперимента, а с 1 сентября 2024 года ввести в 10-11-х классах преподавание начальной военной подготовки, которое будет проходить в рамках основ безопасности жизнедеятельности, в связи с чем внесены соответствующие изменения и дополнения в ФЗ «Об образовании». При этом предполагалось, что в дальнейшем возможно переименование ОБЖ в «Основы безопасности и защиты Родины».

В настоящее время рекомендуется в содержание начальной военной подготовки включать знакомство с основами военной службы и военного дела, составом и вооружением мотострелкового подразделения, инженерным оборудованием позиции солдата, современными системами навигации, с топографией, огневой и тактической подготовкой (С. Кытин — эксперт института стратегии развития образования, РАО). Занятия рассматриваются как внеурочные, но их посещение обязательно; частота — два раза в неделю.

Преподавание могут осуществлять учителя ОБЖ, люди с военным опытом, прошедшие специальную переподготовку, в том числе участники СВО («Газета.ru», «Ведомости», «Вечерняя Москва», «Коммерсант», сайты Министерства обороны и просвещения);

• на международном форуме министров образования «Формируем будущее» в Казани (2023 г.) были озвучены следующие положения:

1) миссия начальной военной подготовки состоит в развитии полезных навыков, помогающих защитить себя и других, в выработке дисциплинированного поведения, воспитания ответственности и патриотизма;

2) образовательным учреждениям разрешается вводить курсы начальной военной подготовки в 5-9-х классах по своему усмотрению, выбрав и адаптировав под себя одну из двух предложенных сегодня программ: а) в первом варианте это «Основы военной подготовки» (335 часов и полевые занятия общим сроком 12 учебных дней для учащихся десятых классов), б) второй вариант получил название «Военно-морская подготовка» (174 часа для средней школы и 69 часов для старшеклассников).

В этом случае за школьными организациями сохраняется право на подбор методик и технологий обучения, как это уже практикуется на Сахалине, в Крыму и в некоторых других регионах страны.

Основанием для таких преобразований служит инструктивное письмо Министерства просвещения России от 14.02.2023 г. «Об организации изучения вопросов начальной военной подготовки в образовательных организациях в рамках освоения образовательных программ основного общего и среднего общего образования» (№ 03-287).

Далее представим анализ материалов, размещенных на сайтах школ, которые ввели преподавание основ начальной военной подготовки преимущественно в 8-х и 9-х классах.

3) в высшей и средней специальной школах (по усмотрению образовательной организации) с 1 сентября 2023 года вводится курс НВП: а) в вузах основы военного дела изучаются на первом курсе, либо на базе специализированного учебного центра, либо в качестве самостоятельной дисциплины; б) в колледжах, профессиональных лицеях, техникумах и училищах ознакомление с темами начальной военной подготовки предусматривает работу по модифицированным программам в объеме 140 ч. на протяжении двух лет (из расчета два урока в неделю, включает как теоретические, так и практические занятия, на которых рассматриваются вопросы правильных действий в экстремальных ситуациях, обращения с оружием (автоматом, пистолетом, двумя видами гранат) и пользования средствами индивидуальной защиты. Курс может быть самостоятельным, а может быть интегрирован в другие, как, например, физическая культура);

• подготовлены учебники и учебные пособия, в частности, для школ по ОБЖ с модулем НВП для 10-11-х классов, который включает строевую подготовку, правильные действия в общевойсковом бою, оказание первой медицинской помощи, обращение с автоматом, основы обороны государства, противодействия экстремизму и терроризму («Ведомости» от 8.06.2023); для вузов «Основы начальной военной подготовки» Д. А. Ендовицкого и В. Г. Шамаева, выпущенный издательством «Кнорус», состоящие из семи разделов: военно-патриотическая и военно-историческая работа; вооруженные силы Российской Федерации в структуре государственных институтов; правовые аспекты подготовки граждан к военной службе; система военного образования в России; основы общевоенной, тактической и тактико-специальной подготовки (сайты издательств и министерств);

• предпринятые шаги на федеральном и региональном уровнях стимулировали появление многочисленных учебных пособий в помощь изучающим предметы по программам НВП и преподающим их. Назовем лишь некоторые пособия:

–«Основы начальной военной подготовки» В. И. Литвиненко;
–«Основы военной подготовки» в двух частях А. В. Голицына, Ю. В. Костикина и др.;

–«Армия России на защите Отечества» Н. В. Гололобова и др.;
–«Начальная военная подготовка: главное в военной службе и военном деле» (справочник) для 10 классов;

–ряд пособий для организации внеурочных занятий с учениками основной и старшей школы по жанру «Военное дело» и около тысячи тематических видео по этой проблеме.

В дополнение к сказанному выше следует отметить, что на просторах Интернета имеется огромное количество предложений от отдельных лиц и издательских коллективов, связанных с продажей учебников, пособий, методических материалов 70-80-х годов (преподавание НВП отменяется в 1991 г.), в которых демонстрируется опыт организации учебных занятий, проведения внеурочных и внеклассных мероприятий по данному вопросу.

Завершая обзор, подчеркнём, что эксперты, родители, актив школьников и студентов, в целом общественное мнение, с одной стороны, одобрительно относятся к такому нововведению, так как оно будет способствовать решению задач патриотического и гражданско-нравственного воспитания детей и молодежи, формирования уважительного отношения к вооруженным силам страны и защитникам Отечества. С другой стороны, многих волнуют нагрузки на старшеклассников, которые, во-первых, посещают репетиторов; во-вторых, обучаясь по новым стандартам (а это в Москве каждый третий учащийся), осваивают программу профессиональной подготовки по нескольким направлениям: медицинскому, инженерному, академическому, предпринимательскому, педагогическому, спортивному, медиа и т. д. Их программа обучения ориентирует на углубленное изучение отдельных предметов, выполнение проектных и исследовательских работ в вузах-партнерах, участие в научно-практических конференциях.

Кроме того, многие сомневаются в качестве такого рода занятий по НВП: не будут ли они формализованными, узконаправленными?

Приложение Е

Результаты модифицированной методики «Ответственность» (В. П. Прядеин) у юнармейцев-подростков до начала ОЭР и после ее завершения

КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» (ЭГ)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных1) По первм. Пер2 Отмеченные критерии значимы на уровне p <0,05000									
Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-х стор — точное p
30,50000	74,50000	2,500000	-2,74717	0,006012	-2,75323	0,005901	7	7	0,002331

МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области» (ЭГ)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных1) По первм. Пер4 Отмеченные критерии значимы на уровне p <0,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор — точное p
Пер3	62,50000	147,5000	7,500000	-3,17490	0,001499	-3,18089	0,001468	9	9	0,000487

ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса» (ЭГ)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По первм. Пер6 Отмеченные критерии значимы на уровне p <0,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-х стор — точное p
Пер5	91,50000	161,5000	25,50000	-2,26544	0,023486	-2,27187	0,023095	11	11	0,019231

Участники военно-исторического клуба «Наследники» (КГ)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По первм. Пер8 Отмеченные критерии значимы на уровне p <0,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор. — точное p
Пер7	657,0000	828,0000	279,0000	-1,47050	0,141428	-1,47574	0,140015	27	27	0,142385

Уровни критического мышления у юнармейцев-подростков до начала ОЭР и после ее завершения (ЭГ)

КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» (младшие подростки)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По первом. Пер 2 Отмеченные критерии значимы на уровне p < ,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-х стор — точное р
Пер1	36,00000	69,00000	8,000000	-2,04441	0,040914	-2,04891	0,040471	7	7	0,037879

МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области» (младшие подростки)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По первом. Пер 4 Отмеченные критерии значимы на уровне p < ,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор — точное р
Пер3	50,50000	120,5000	5,500000	-3,04642	0,002316	-3,07028	0,002139	9	9	0,000782

ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса» (старшие подростки)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По первом. Пер 6 Отмеченные критерии значимы на уровне p < ,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор — точное р
Пер7	82,00000	171,0000	16,00000	-2,88926	0,003862	-2,89828	0,003752	11	11	0,002447

Уровни критического мышления у подростков до начала ОЭР и после ее завершения (КГ)

Участники военно-исторического клуба «Наследники» (младшие подростки)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По перем. Пер 10 Отмеченные критерии значимы на уровне p <,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор — точное р
Пер9	212,5000	252,5000	92,50000	-0,808822	0,418618	-0,810990	0,417372	15	15	0,412376

Участники военно-исторического клуба «Наследники» (старшие подростки)

U-критерий Манна — Уитни (Таблица данных 1) По перем. Пер 10 Отмеченные критерии значимы на уровне p <,05000										
	Сум. ранг — Группа 1	Сум. ранг — Группа 2	U	Z	p-уров.	Z — скорр.	p-уров.	N — Группа 1	N — Группа 2	2-стор — точное р
Пер9	143,0000	157,0000	65,00000	-0,375278	0,707454	-0,376261	0,706723	12	12	0,712535

Дескриптивная статистика показателей по шкале «ответственность» участников экспериментальной группы

Описательные статистики (Таблица данных 1) Е						
	N набл.	Среднее	Минимум	Максимум	Размах	Ст. откл.
ответственность	27	49,69231	24,00000	73,00000	49,00000	15,04443

Дескриптивная статистика показателей по шкале «ответственность» воспитанников КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»

Описательные статистики (Таблица данных 1)							
	N набл.	Среднее	Медиана	Минимум	Максим.	Размах	Ст. откл.
ответственность	7	38,10000	32,00000	24,00000	63,00000	39,00000	14,43337

**Дескриптивная статистика показателей по шкале «ответственность»
учащихся МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области»**

Описательные статистики (Таблица данных 1)							
	N набл.	Среднее	Медиана	Минимум	Максим.	Размах	Ст. откл.
ответственность	9	51,03333	55,00000	25,00000	73,00000	48,00000	14,55900

**Дескриптивная статистика показателей по шкале ответственность учащихся
ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса»**

Описательные статистики (Таблица данных 1)							
	N набл.	Среднее	Медиана	Минимум	Максим.	Размах	Ст. откл.
ответственность	11	56,00000	56,50000	32,00000	71,00000	39,00000	12,23259

**Дескриптивная статистика показателей
по шкале «ответственность» участников контрольной группы**

Участники военно-исторического клуба «Наследники»

Описательные статистики (Таблица данных 1)							
	N набл.	Среднее	Медиана	Минимум	Максим.	Размах	Ст. откл.
ответственность	27	50,51852	55,00000	30,00000	77,00000	47,00000	15,36322