

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина

Выпускающая кафедра педагогики

Козупица Андрей Николаевич

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема «Формирование готовности подростков к безопасному поведению в  
повседневной жизни»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Сопровождение  
здоровьесберегающей деятельности современного работника образования

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой педагогики  
доктор педагогических наук, профессор  
Адольф В.А.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
доктор педагогических наук, профессор  
Адольф В.А.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
кандидат педагогических наук, доцент  
Строгова Н.Е.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Козупица А.Н.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение3

### **Глава I. Теоретические основы формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни12**

1.1. Историческое развитие и современное состояние проблемы обеспечения безопасности12

1.2. Характеристика безопасного поведения как системы взаимодействия подростка с окружающей средой19

1.3. Научение в формировании готовности подростков к безопасному поведению29

*Выводы по первой главе37*

### **Глава II. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни38**

2.1. Критериально-уровневая характеристика готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни38

2.2. Апробация программы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни51

2.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни70

*Выводы по второй главе78*

Заключение8181

Библиографический список833

Приложения9090

## Введение

**Актуальность.** Частота проявления разрушительных сил природы, промышленные аварии и катастрофы, опасности социального характера, агрессивность окружающей среды, отсутствие навыков правильного поведения в различных опасных и чрезвычайных ситуациях вызывает потребность в поиске путей формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности, готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Специалисты разных научных направлений отмечают, что система образования призвана обеспечить воспитание личности безопасного типа, не только хорошо знакомой с современными проблемами безопасности, осознающей их исключительную важность, но и умеющей их решать, разумно сочетая личные интересы с интересами общества. Становление безопасной личности со знаком «+» возможно лишь при соответствующем обучении безопасному поведению. Человек, обученный конструктивным способам безопасного поведения, может быть способен к обеспечению личной безопасности и безопасности окружающих. Поэтому перед системой образования стоит задача – сформировать готовность обучающихся к безопасному поведению в окружающей среде с целью обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей.

В целях подготовки к безопасному поведению в учебных планах общеобразовательных организаций присутствует дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Несомненно, на уроках физической культуры, биологии, географии, физики, химии, технологии и других учебных дисциплин формируются представления о правилах безопасного поведения в том или ином виде деятельности. Однако эффективность подготовки подростков к безопасному поведению остается недостаточно высокой, что подтверждается статистическими данными ГИБДД, МЧС, МВД о травмировании и гибели детей и подростков. Например, в 2018 году в России на дорогах погибли 857 детей и подростков

до 18 лет, ещё 24 318 получили ранения. При этом около 100 несовершеннолетних погибли и почти 5000 были ранены по собственной вине. За 2016 год на дорогах также погибли 857 детей, а число раненых было даже меньше – 24 099 ребенка. Соотношение причин аварий также осталось идентичным – в подавляющем количестве аварий это нарушение ПДД водителям (по данным сайта gazeta.ru). Ситуацию с детским травматизмом в нашей стране можно считать катастрофической.

Наиболее подвержены влиянию различных негативных факторов среды, риску столкновения с опасными ситуациями подростки. Они и сами являются источником, опасности, так как стремление приобрести новый для себя опыт, доказать свою взрослость проявляется в их неоправданно рискованных поступках. В то же время подростковый возраст является наиболее сензитивным для активного и сознательного усвоения норм и правил безопасного поведения. На наш, именно этот возрастной период является оптимальным и важным для формирования готовности к безопасному поведению в повседневной жизни.

В педагогической теории и практике ведется поиск путей и средств подготовки школьников к безопасному поведению. Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, А.Т. Смирнов раскрыли теоретические вопросы курса ОБЖ и обучения основам безопасности жизнедеятельности. Проблема воспитания культуры безопасности исследуется в работах Л.Н. Гориной, В.Н. Мошкина, А.В. Попкова: учёные рассматривают сущность, структуру, содержание и направления деятельности, методы и формы воспитания. Вопросы создания педагогических условий, способствующих формированию навыков, опыта безопасного поведения, готовности к эффективным действиям в экстремальной ситуации дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников освещаются в трудах Т.Г. Хромцовой, А.Г. Маслова, С.П. Черного, Н.В. Елисейевой, А.В. Шигаева, В.Ф. Купецковой, Р.В. Григорян, Я.Б. Каплан и др. Однако почти все авторы рассматривают безопасное

поведение в какой-либо одной ситуации – в дорожном движении, при пожарах, в природной среде, в быту и т.п.

Таким образом, необходимость нашего исследования определяется следующими **противоречиями**:

- между социальным заказом общества и государства на личность безопасного типа, что актуализирует потребность в формировании готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни, и недостаточной разработанностью научно-педагогического обеспечения этого процесса;

- между необходимостью эффективной подготовки подростков к безопасному взаимодействию с опасной ситуацией и сложившейся практикой обучения и воспитания, направленной в основном только на усвоение знаний о правилах безопасного поведения, что подтверждается сохраняющимся высоким уровнем гибели и травматизма детей в опасных ситуациях повседневной жизни.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в поиске эффективных путей подготовки подростков к безопасному поведению в повседневной жизни. Обозначенная проблема обусловила выбор **темы** исследования: **«Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни»**.

**Объект исследования**: процесс формирования готовности подростков к безопасному поведению в условиях общеобразовательной школы.

**Предмет исследования**: программа формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни.

**Цель исследования**: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни.

**Гипотеза исследования:** программа формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни будет эффективной, если в ней реализуется:

- система знаний о возможных опасностях окружающей среды, их физических свойствах, причинах возникновения опасности, о правилах и способах безопасного поведения в повседневной жизни, ценностного отношения к собственной безопасности, здоровью и жизни;

- умение предвидеть опасные ситуации, прогнозировать возможные последствия взаимодействия с ними, находить оптимальные способы безопасного поведения в соответствии со степенью опасности путем анализа конкретной ситуации;

- опыт безопасного поведения через имитационное моделирование измененных и нестандартных опасных ситуаций, взаимодействие с ситуациями дозированного риска;

- умение подростков осуществлять саморегуляцию своего поведения, контролировать свои действия, осуществлять анализ и оценку своего поведения в опасной ситуации и его результатов посредством имитационного и мысленного проигрывания действий в возможной опасной ситуации.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить социальные и психолого-педагогические основы формирования безопасного поведения подростков в повседневной жизни.

2. Определить сущность и структуру готовности к безопасному поведению в повседневной жизни.

3. Разработать критерии и показатели сформированности данной готовности подростков.

4. Разработать программу формирования готовности подростков к безопасному поведению.

5. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы формирования готовности к безопасному поведению.

6. Проанализировать полученные результаты и составить практические рекомендации.

**Теоретико-методологическая основа** базируется на теории деятельности и поведения (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.В. Суходольский, Ю.М. Орлов и др.), концепции функциональных систем (П.К. Анохин, К.В. Судаков), трудах в области безопасности жизнедеятельности (С.В. Белов, О.Н. Русак, Л.И. Шершнева, В. Сапронов и др.), в области психологии безопасности (И.А. Баева, М.А. Котик, Т.М. Краснянская, В.А. Петровский и др.), в области подготовки к поведению в опасных, чрезвычайных и экстремальных ситуациях (Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, В.И. Лебедев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко и др.), теории воспитания культуры безопасности (Л.Н. Горина, В.Н. Мошкин, Р.А. Дурнев, Ю.Л. Воробьев, И.Н. Немкова и др.), теории компетентностного подхода (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов, О.Е. Лебедев, А.Н. Дахин, А.В. Хуторской и др.), концептуальных положениях методологии и теории педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы**: теоретические (анализ психолого-педагогической, научно-методической и справочно-энциклопедической литературы, нормативно-программной документации по тематике исследования); эмпирические (наблюдение, беседа, изучение опыта, анализ продуктов деятельности учителей и обучающихся, педагогическое тестирование, самооценка, экспертная оценка); социологические (анкетирование, опрос); статистические (ранжирование, шкалирование); методы математической обработки данных.

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Эмпирическая часть исследования проводилась на базе МАОУ СШ № 32 г. Красноярск. В исследовании было задействовано 58 учащихся.

**Достоверность** полученных результатов исследования обеспечена исходными методологическими положениями и междисциплинарной научно-теоретической базой; применением широкого арсенала методов исследования, адекватных задачам, логике, предмету, цели исследования при сочетании их количественного и качественного анализа; проверкой теоретических выводов на практике; положительными результатами экспериментальной работы и их корректной статистической обработкой.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

1. Уточнена сущность безопасного поведения как функциональной системы взаимодействия подростка с окружающей средой, обеспечивающей реализацию потребности в безопасности, сохранении жизни и здоровья.

2. *Доказано*, что механизмы формирования готовности активизируются различными формами научения: *сообщающим (вербальным)* и *наглядным (викарным)* посредством словесных воздействий и наблюдения за зрительно представленными образцами поведения, в результате которых происходит усвоение норм и правил безопасного поведения, принятие ценностей здоровья и безопасности; *копирующим (имитационным)* через подражание (механическое воспроизведение субъектом последовательности действий в опасной ситуации, демонстрируемых другими лицами), что способствует освоению способов безопасного поведения; *самостоятельным (путем переноса усвоенных умений и навыков в новую ситуацию, открытия новых способов поведения)* через успешное нахождение своего варианта выхода из нестандартной ситуации, что обогащает опыт преодоления опасности.

3. Критериями сформированности готовности к безопасному поведению в повседневной жизни выступают: *мотивационный* (приоритетность ценностей безопасности, здоровья; стремление и потребность обучающихся в обеспечении личной и общественной безопасности; мотивация к безопасному поведению), *когнитивный* (наличие знаний о возможных опасностях окружающей среды, о правилах и способах



безопасного взаимодействия со средой), *практический* (умения и навыки безопасного поведения; опыт реализации безопасного поведения в повседневной жизни), *саморегуляционный* (умения осуществлять эмоционально-волевою регуляцию поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения), *рефлексивный* (умения осуществлять анализ и оценку своего поведения).

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что выделены этапы готовности подростков к безопасному поведению – мотивационно-информационный, тренировочный и творческий; выделены мотивационный, когнитивный, практический и рефлексивный критерии оценивания готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке, обосновании и практической апробации программы готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Дополняя традиционно сложившееся понимание безопасного поведения как системы действий и поступков человека, направленных на обеспечение оптимального уровня защищенности во всех сферах жизнедеятельности, мы рассматриваем безопасное поведение подростка в повседневной жизни как функциональную систему взаимодействия с окружающей средой, обеспечивающую реализацию его потребности в безопасности, сохранении жизни и здоровья.

2. Принимая во внимание, что подросток уже имеет индивидуальный опыт взаимодействия с опасными ситуациями и может целенаправленно управлять своей активностью, в структуре готовности к безопасному поведению в повседневной жизни, кроме известных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного), мы выделяем регулятивный компонент,

отражающий способность осуществлять саморегуляцию своего поведения, контролировать свои действия.

3. Рассматривая формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни как процесс их последовательного погружения в ситуации (информационные, имитационные, дозированного риска), приближающиеся к реальности, предлагаем программу формирования данной готовности, которая строится на основе различных форм научения: сообщающего (вербального), наглядного (викарного), копирующего (имитационного), самостоятельного (путем переноса, собственных открытий).

4. Содержание и средства формирования готовности к безопасному поведению изменяются в зависимости от его этапов. На *мотивационно-информационном этапе* происходит становление мотивационной и когнитивной основы безопасного поведения в повседневной жизни. *Тренировочный этап* направлен на формирование умений и навыков безопасного поведения путем погружения подростков в информационные и имитационные ситуации, требующие выбора адекватных способов поведения. *Творческий этап* предполагает обогащение личного опыта безопасного поведения посредством мысленного и имитационного проигрывания действий в измененной или нестандартной опасной ситуации с элементами новизны, необычности, неизвестности, внезапности, что требует от учащихся самостоятельно, без подсказок и предварительной отработки, находить совершенно новые решения, проявляя находчивость, сообразительность и смекалку.

5. Процесс становления готовности к безопасному поведению носит динамичный характер и осуществляется в логике движения ученика от информированности, через развитие функциональной грамотности к компетентности самосохраняющего поведения, которая выступает условием безопасной жизнедеятельности человека.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы исследования использовались при проведении опытно-экспериментальной работы на базе МАОУ СШ № 32 г. Красноярск.

**Основные идеи и результаты** отражены в статьях, опубликованных в сборнике IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Вызовы современного образования в исследованиях молодых учёных» (Красноярск, 15 мая 2018 г.) и XI Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе» (Красноярск, 5-7 июня 2018 г.).

**Структура.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, библиографического списка (58 источников), 4 приложений, 96 страниц.

# **Глава I. Теоретические основы формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни**

## **1.1. Историческое развитие и современное состояние проблемы обеспечения безопасности**

Проблема обеспечения безопасности всегда стояла перед человеком и на каждом этапе развития общества, требуя от него поиска различных методов достижения защищённости. Например, предпосылки знаний о безопасности можно проследить в мифологии и религии. В.С. Хомякова [44] считает, что для периода первичного освоения естественной среды, когда угрозы в основном исходили от природного окружения, характерно мифологическое восприятие опасности и безопасности. Безопасность понималась через отношение с природой, опасные явления которой казались непостижимыми и безропотно принимались, а сами опасности одушевлялись и олицетворялись. В мифе человек имеет дело с одушевленными существами, от которых зависело его существование, а познание безопасности протекает в форме их «узнавания». На ранних этапах истории миф, как источник знаний об окружающем мире, выступал способом понимания безопасности, поддерживал определённые нормы поведения в обществе, играя роль механизма безопасного существования.

Дальнейшее развитие общества, становление основ материальной культуры, появление социальных проблем, опыт смерти открыли беспомощность человека перед миром и его ужасами, зародив понятие священного. Появление религиозной формы мировоззрения внесло свой вклад в понимание проблемы безопасности. Сущность безопасности в религиях предстает как абсолютное благо, которое в буддизме носит название нирваны, в исламе и христианстве проявляется в понятии всемогущего Бога как истока безопасности, способного карать и спасать, перед которым человек испытывает страх. Страх божий предохраняет от

неправильных поступков, а религиозная вера играет основополагающую роль в создании безопасного жизненного мира человека. Сама же безопасность связывается не с желанием избежать физической смерти, а с потребностью нравственного совершенствования, позволяющего достигнуть вечной жизни [44].

Таким образом, мифологическое и религиозное понимание безопасности основано на авторитете сверхъестественного, а главным условием обеспечения безопасности является эмоциональная вера в сверхъестественное и общение с ним.

Рациональное осмысление проблем безопасности происходит в философии. По мнению Е.Р. Гиззатулина, в античной философии Сократ, Платон и Аристотель заложили теоретические и методологические основы философии безопасности. Безопасность личности понимается ими как внутренняя, базовая потребность существования человека, а угроза безопасности личности ведет к угрозе общественной жизни и государства в целом. При этом безопасность личности рассматривается античными философами через призму этических категорий. Человек как гражданин, ведущий «добродетельную» жизнь, несет полную ответственность за безопасность общества, государства в целом и свою безопасность в частности [8].

Нормативная модель поведения в философской системе Индии ориентирована на безусловное выполнение норм и правил определенного мироустройства и порядка. Каких-либо действий, выходящих за пределы нормы, установки дхармы, человек не имеет права предпринимать. Чтобы освободиться от опасностей и угроз реального бытия, ему необходимо встать на путь самосовершенствования, познания смысла и безопасности жизни. Таким образом, философско-религиозная система Индии трактует безопасность личности как смирение и уход в себя от зла и угроз, существующих в обществе.

В эпоху Возрождения гуманисты видели творцом собственной жизни и счастья человеческую индивидуальность, а духовное и материальное, небесное и земное – равноправные начала в человеке. Для достижения личного благополучия и безопасности человек должен следовать своей природе. Высшее благо для человека, одним из условий которого является отсутствие опасностей и страданий, – это удовольствие или счастье.

В философии Просвещения безопасность связывается с прогрессом и перестройкой общественных отношений в соответствии с требованиями разума. Искоренив невежество, предрассудки, заблуждения, человек раскрывает возможности познания безопасных условий жизни. Для обеспечения безопасности необходима разработка, систематизация опытно-практических и теоретических знаний по всем областям жизни. Опора на собственный просвещенный разум делает человека свободным, независимым и способным защитить себя [44].

Представители философии Нового времени Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо считали, что стремление к безопасности – это главное условие выживания и существования человека. Оно обосновано природной необходимостью и природной естественностью человека. То есть чувство безопасности и самосохранения заложено в человеке природой как внутренняя потребность. Обеспечивать безопасность личности и общества должно государство. И поскольку к угрозам природного происхождения прибавились опасности социального характера, осуществляться обеспечение безопасности должно на основе прав и закона. Таким образом, категория «безопасность» приобретает научный характер [9, 20, 33].

Проблема безопасности нашла отражение и в русской философии. В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Л.П. Корсакин, С.Л. Франк внесли вклад в разработку нового мировоззрения человека, его безопасности, а также безопасности общества и государства. Практическая цель философии В.С. Соловьева – это новый тип человека, воспитанный на идеалах христианской церкви, любви к ближнему и общечеловеческих ценностях. Задача такого

человека состоит в преодолении опасностей, зла и несовершенства мира и бытия. По мнению Е.Р. Гиззатулина, это личность безопасного типа поведения, которое достигается нравственным самовоспитанием. Главной идеей философского творчества Н.А. Бердяева является идея свободного человека. Безопасность жизнедеятельности человека, его существования, его развития и творчества, по Бердяеву, в полной мере зависят от самой человеческой личности. Человек не только ответственен за добро и зло на Планете, но и сам становится источником зла, угроз и опасностей. От его деятельности или бездеятельности зависит безопасное существование, жизнь и процветание личности, общества и государства. Но в то же время, человек как личность, считает Н.А. Бердяев, имеет большую ценность, чем общество или государство. Поэтому безопасность личности имеет большую ценность, чем безопасность государства. С.Л. Франк вкладывает в философскую категорию «смысл жизни» абсолютную ценность и безопасность личности. Безопасность личности есть высшее и абсолютное благо и абсолютное начало бытия. Основы безопасности личности не только во внешних условиях существования и жизнедеятельности человека, но также и в равновесии его с внутренним духовным бытием. Более того, это равновесие, по Франку, и есть основа человеческой жизни [8].

Таким образом, анализ философских подходов к теории формирования безопасности личности позволяет сделать вывод, что в различных философских системах безопасность жизнедеятельности основывается на гуманистических, нравственных и моральных качествах личности и общества, которые отождествляются с благополучием, добродетелью, справедливостью. Представители различных направлений рассматривают безопасность личности как главную составляющую бытия, существования и жизнедеятельности человека.

Термин «безопасность» в настоящее время используется в различных науках, в многообразных смыслах и контекстах. Согласно официальным источникам, в России под безопасностью понимается «состояние

защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [ФЗ О безопасности]. Авторы учебников и учебных пособий по безопасности жизнедеятельности (А.С. Гринин, В.Н. Новиков, А.В. Забегаев, А.И. Лобачев, В.Д. Маньков, Л.А. Михайлов, Л.А. Муравей, В.Ф. Пилипенко, О.Н. Русак) также определяют понятие «безопасность» как «состояние защищенности от чрезмерной опасности (нанесения вреда, внешних и внутренних угроз, совокупности факторов, создающих опасности и угрозу» [2, 13, 19, 22, 30] или как «состояние деятельности (среды, системы), при котором исключено проявление опасностей» [3, 11, 32]. Но безопасность может существовать и при отсутствии «состояния защищенности». Защита, по мнению А.В.Попкова, – это лишь один из вариантов реагирования на угрозу. Безопасность – это еще и свойство любой системы, условие ее существования и развития, это и процесс, и результат самой деятельности, предполагающей ее осмысленность с точки зрения приемлемого риска [31, с. 17].

Н.А. Лызь, проанализировав научные исследования по проблеме безопасности человека, пришла к выводу, что безопасность – это некоторое состояние, рассматриваемое с трех позиций. **Во-первых**, с точки зрения внешней для человека среды, безопасность определяется как отсутствие факторов опасности или наличие внешних условий безопасности. **Во-вторых**, с точки зрения защищённости человека, предполагающей, наряду с внешними, внутренние условия безопасности, в число которых входят элементы опыта субъекта, складывающиеся в способность и готовность к распознаванию, предвидению, уклонению и преодолению опасностей, предполагающие владение соответствующими знаниями, умениями и навыками, определенный уровень развития интеллектуальных, творческих и других способностей, а также сформированную мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности. **В-третьих**, безопасность рассматривается как субъективное образование – психическое состояние, определяющееся



степенью удовлетворения потребности в безопасности и характеризующееся отсутствием страха, тревоги и пр. По отношению к человеку автор рассматривает безопасность в совокупности двух составляющих. С одной стороны, как ряд параметров, характеризующих с точки зрения безопасности определенное состояние, названное ситуативной безопасностью. С другой стороны, как характеристику человека, обладающего устойчивыми проявлениями возможности развиваться, т.е. его свойство. Эта составляющая называется личной безопасностью [21].

Человек в системе безопасности выполняет различную роль: является объектом защиты; выступает средством обеспечения безопасности; сам может быть источником опасности. Поэтому его можно рассматривать как объекта и как субъекта безопасности. При этом как субъект безопасности человек может не только обеспечивать собственную защищенность, но и минимизировать количество и величину создаваемых им самим опасностей для самого себя, окружающей среды, других людей.

Т.М. Краснянская выделяет два подхода к обеспечению безопасности человека. Согласно первому, состояние безопасности основывается на устранении самих источников опасности или нейтрализации их действия с привлечением неких внешних для рассматриваемого человека сил. Согласно второму подходу, личная безопасность человека как субъекта опасной или экстремальной ситуации является результатом его собственных усилий, оперативно предотвращающих или минимизирующих негативное воздействие этой ситуации [15, с.59].

Н.А. Лызь рассматривает пять основанных на разном понимании сущности безопасности подходов к ее обеспечению [21]. **Первый** из подходов предполагает создание соответствующей системы противодействия внешним угрозам, включающей нормативно-правовую, организационную и технологическую составляющие. Это ограждающий подход, т.к. сам человек выступает как объект безопасности, для которого создают необходимые условия.

**Второй** подход – обучающий – исходит из признания активности человека в обеспечении собственной безопасности. Невозможно избавить человека от всех опасностей и негативных воздействий, если он сам не будет субъектом собственной безопасности. В связи с этим автор предлагает обучать его предвидению и распознаванию опасностей, а также способам поведения в опасных ситуациях [21].

Но одних знаний и умений при взаимодействии с опасной ситуацией недостаточно. Для эффективной защиты от опасностей человеку необходимо системное мировоззрение, определенный уровень развития когнитивных, волевых и других способностей, а также соответствующие личностные качества (организованность, ответственность и пр.). Поэтому образовательный подход интегрирует знания и умения в области обеспечения безопасности в комплексные образования - готовность к распознаванию, предвидению, уклонению и преодолению опасностей. Такая готовность, рассматриваемая как личностное образование, выражает сформированность определенной системы качеств, необходимых для успешного обеспечения безопасности (**третий** подход) [Там же].

**Четвёртый** подход. В личностно-развивающем подходе человек рассматривается не просто как субъект безопасности, но и как субъект жизни. Его безопасность обеспечивается тем, что он как целостная самоопределившаяся личность устойчив к негативным воздействиям среды, как субъект жизни способен превращать опасности в фактор собственного развития, а также минимизирует количество опасностей, создаваемых для самого себя [Там же].

**Пятый** – созидательный – подход к обеспечению безопасности человека рассматривает его как источник опасностей. Поскольку основные причины возникновения и распространения опасностей лежат в самом человеке, в сфере его мировоззрения, ценностей, отношений, то необходимо воспитание человека, безопасного для себя, общества и природы, ориентированного на созидание, самореализацию и саморазвитие в

гармоничном единстве со всеми системами, в которые он включен. С позиций созидательного подхода обеспечение безопасности человека соотносится со становлением его духовно-нравственного здоровья [Там же].

Рассматривая в качестве субъекта безопасности подростка, мы считаем, что обеспечить собственную безопасность он может лишь в том случае, если у него сформирована готовность к безопасному поведению в окружающей среде. Только обладая устойчивой мотивацией к обеспечению безопасности, системой личностно окрашенных знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умений саморегуляции своего поведения контроля и оценки своих поступков, подросток способен не только защитить себя от опасностей и угроз окружающей среды, но и исключить или минимизировать создаваемые им самим опасные ситуации.

## **1.2. Характеристика безопасного поведения как системы взаимодействия подростка с окружающей средой**

Субъектом безопасного поведения может быть любой человек, поскольку в течение всей своей жизнедеятельности он взаимодействует с различными опасными ситуациями. Но подростковый возраст занимает особое место в развитии личности. Именно этот период жизни человека психологи [7, 12, 14, 26, 48 и др.] называют кризисным, переломным, трудным, опасным и т. п.

Подростковый возраст характеризуется повышенным беспокойством, тревогой, склонностью к резким колебаниям настроения, негативизмом, конфликтностью и противоречивостью чувств. Подросткам в данный период свойственны конформность, неспособность принимать самостоятельные решения, нежелание брать на себя ответственность за свои поступки.

Первостепенная потребность подросткового возраста – стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростков, выводит его за пределы своего индивидуального опыта, даёт толчок формированию жизненных

установок. Подростковый возраст – период отчаянных попыток «пройти через всё». Стремление приобрести новый для себя опыт, доказать свою взрослость, способность на «серьёзные», неординарные поступки проявляется в неоправданно рискованных поступках современных подростков. Неустойчивость суждений, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию, недооценка опасностей приводит порой к негативным проявлениям поведения: злоупотреблению спиртными напитками, табакокурению, наркомании, правонарушениям и преступлениям. Подростки наиболее подвержены влиянию различных негативных факторов среды, риску столкновения с опасными ситуациями, а порой и сами являются источником опасности для себя и окружающей среды.

Но в то же время в подростковом возрасте, отмечает В.С. Мухина, формируется мировоззрение, всё большее значение приобретает теоретическое мышление, вырабатывается формальное мышление, что позволяет школьнику рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, ориентироваться на одни лишь общие посылы независимо от воспринимаемой реальности, на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря своей новой ориентации подросток получает возможность вообразить всё, что может случиться: и очевидные, и недоступные восприятию события [26].

Внимание, память, воображение приобретают самостоятельность, и подросток теперь в состоянии управлять ими по своей воле. Характерными для подросткового возраста являются имитации чьего-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха [26]. Все это способствует более активному и сознательному усвоению норм и правил безопасного поведения. Именно этот возрастной период является наиболее оптимальным для формирования готовности к безопасному поведению в окружающей среде.

Побудителем безопасного поведения является потребность в безопасности. Согласно иерархии А. Маслоу, эта потребность находится на

втором уровне после физиологических потребностей. Маслоу считает, что потребность в безопасности также может доминировать в организме. Она может узурпировать право на организацию поведения, подчинив своей воле все возможности организма и нацелив их на достижение безопасности, и в этом случае можно с полным правом рассматривать организм как инструмент обеспечения безопасности. Потребность в безопасности выступает как активная сила только в ситуациях критических, экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой [23].

С.В. Белов указывает, что потребность в безопасности является первой потребностью, удовлетворение которой требует чисто человеческого качества – разума. Разум нужен для предвидения развития событий и последствий своих действий, без чего обеспечение безопасности невозможно [5]. Все остальные потребности связаны с потребностью безопасности. По мнению Ю.Л. Воробьева, потребность в любви связана с желанием обеспечить безопасность близких, любимых людей. Потребность в уважении, признании служит основанием для того, чтобы интересы безопасности общества стали личными интересами, что в конечном итоге будет являться причиной для активной деятельности по обеспечению безопасности социума. Следующей потребностью является развитие, реализация потенциала, позволяющая творчески находить все более эффективные инструменты обеспечения безопасности. Наконец, духовное развитие личности позволит формировать в сознании высшие – общественные – ценности, в том числе безопасность общества и государства [6, с.240].

Потребность в безопасности побуждает мотивы безопасного поведения подростков. А.В. Попков выделяет три группы таких мотивов [31]:

- непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: страх перед опасным природным явлением, стихийным бедствием, аварийной ситуацией; угроза собственному здоровью,

здоровью близких и окружающих, боязнь летального исхода, возможность материального ущерба и др.;

- перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости безопасного поведения в целом: осознание мировоззренческого, социального, практического значения знаний и умений осуществления безопасного поведения, развитие чувства долга, ответственности и т.д.;

- интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от процесса познания и овладения безопасным поведением: стремление расширить культурный уровень, овладеть новыми умениями и навыками, обеспечивающими безопасное взаимодействие с собой, обществом, государством и окружающей средой процессом решения возникающих проблем, интерес к появляющимся технологическим инновациям и уровню их безопасности и т.п.

Проведя анализ выделенных групп мотивов, А.В. Попков отмечает, что непосредственно-побуждаемые мотивы являются для современного человека менее значимыми, так как повышающийся уровень развития системы обеспечения безопасности жизнедеятельности не поддерживает потребность постоянной борьбы за выживание и самосохранение. Перспективно-побуждающие и интеллектуально-побуждающие мотивы становятся наиболее актуальными.

Мотивы безопасного поведения, в свою очередь, реализуются в цели. Целью безопасного поведения является сохранение жизни и здоровья.

В качестве объекта безопасного поведения выступает среда, в которой это поведение осуществляется. Предметом является ситуация, с которой взаимодействует подросток. Среда характеризуется устойчивостью и длительностью, стабильностью, а ситуация всегда кратковременна. Среда внесубъектна, а ситуация всегда субъективна (это всегда «чья-то» ситуация).

А.М. Столяренко при анализе ситуации раскрывает ее как особую, временно сложившуюся функциональную целостность, как особую внешне-внутреннюю систему «человек в ситуации». В ней всё взаимосвязано,

взаимообусловлено, друг на друга не влияет, а конечный результат – решение человека, поведение, поступок, действие и т.п. – есть интегральный, системный продукт ее функционирования [36, с. 43]. Структура ситуации включает:

- обстановочные составляющие (компоненты) – то, что окружает человека, что можно назвать обстоятельствами, средой, внешними условиями;

- личностные составляющие – то, что представляет из себя человек, попавший в данную ситуацию, поставившую его в определенное положение и перед необходимостью выбора действий;

- поведенческие составляющие – то, что делал человек, попав в данную ситуацию, что намеревается делать, что делает и чего достигает.

В реальной ситуации все компоненты взаимосвязаны, их пропорции динамичны, отношения и характеристики не одинаковы не только у разных людей, но и у одного человека.

Динамика взаимодействия всех структурных компонентов системы «человек в ситуации» характеризуется следующими функциональными зависимостями:

- психологическая динамика системы «человек в ситуации» протекает как единство обстановочных, личностных и поведенческих компонентов;

- окружение, обстановка предстает в ситуации как данность, обладающая объективными характеристиками, ставящая субъекта в определенные условия, положение. Она объективно обуславливает возникновение соответствующих компонентов психической деятельности (ощущений, восприятий, чувств и др.), которые имеют ситуативный характер;

- личность не пассивно следует объективным особенностям ситуации. Внешние причины действуют через внутренние условия. Психические состояния, реакции и действия человека в ситуации не являются прямым, однозначным отражением объективных особенностей ситуации; они

опосредованы особенностями данного человека – его качествами, мотивами, подготовленностью, опытом и пр. Личностные компоненты, вступая во взаимодействие с объективно стимулируемыми обстановкой, всегда так или иначе меняют их и превращают в личностно-опосредованные. Любые объективные характеристики в системе «человек в ситуации» личностно окрашены и трансформированы, «видятся» личностью по-своему и только в этом виде приобретают регулирующую ее поведение функцию;

- человек в ситуации выступает в качестве активного, целенаправленно действующего субъекта. Он нередко выбирает ее объективные особенности из многих, а в данной ситуации – один из возможных способов поведения: Кроме того, в его силах в определенной степени менять ситуацию своей активностью, поведением;

- направление, формы и содержание активности человека являются функцией непрерывного процесса его взаимодействия с окружением. Восприятия и реакции, поведение и поступки личности – интегративный, внешне и внутренне деятельностно-опосредованный продукт, В котором решающая роль принадлежит человеку, его индивидуальным особенностям; подготовленности к безопасному поведению;

- в любой ситуации человек проявляет себя, прежде всего, как личность.

Таким образом, ситуация всегда влияет на поведение человека, она личностно опосредована, а в поведении личность всегда проявляется.

Процесс безопасного поведения при взаимодействии с ситуацией начинается с ориентировки субъекта в ситуации. Ориентировка в обстановке, по определению А.М. Столяренко, – это «форма человеческой познавательной активности, подчинённая задаче понять, что происходит вокруг, какое это имеет значение, что надо учесть или сделать» [36, с.80]. В экстремальных ситуациях усилия направляются на поиск и восприятие объектов, условий, процессов – факторов, специфичных для обстановки и



значимых для достижения поставленной перед личностью цели удовлетворения потребности безопасности.

В зависимости от быстроты ориентировки Т.М. Краснянская характеризует людей как:

- отлично ориентирующихся (синхронно с разворачиванием ситуации),
- хорошо ориентирующихся (в пределах оперативного реагирования),
- удовлетворительно ориентирующихся (есть эффект явно выраженного запаздывания, но возможность своевременной рефлексии и контроля ситуации сохраняется),
- неудовлетворительно ориентирующихся (возможность контроля отсутствует) [15, с. 60].

С помощью процессов ощущения и восприятия субъект во время ориентировки получает информацию об опасности, её виде, характере развития, определяет степень опасности данной ситуации и её возможные последствия. Также он получает информацию о своих внутренних состояниях. При взаимодействии с ситуацией в ответ на смутную, ещё не идентифицированную сознанием угрозу, у человека формируется тревожность. Затем при оценке ситуации как опасной, чрезвычайной, критической возможна трансформация состояния тревоги в другие эмоциональные состояния, имеющие отрицательную окраску – страх, ужас, панику и т.д. Реакция страха проявляется в оцепенении, дрожи, нецелесообразных поступках, развивается по механизму пассивно-оборонительного рефлекса. Страх в сочетании с процессами мышления проявляется как «разумный страх» в виде опасения, осторожности, осмотрительности. Паника – одна из форм страха. Биологическим механизмом ее является активно-оборонительный вид рефлекса. В этом случае страх достигает силы аффекта и способен навязывать стереотипы поведения: бегство, оцепенение, защитную агрессию [32, с. 89].

Таким образом, эмоции, считает Т.М. Краснянская, выступают как индикаторы опасности, как оценка значимости ситуации для личности, как

фактор, приводящий к изменению поведения. Снижение силы своих отрицательных эмоций субъектом ситуации является необходимым компонентом его подготовки к реализации дальнейших действий. Быстрота снижения силы отрицательных эмоций определяется типом нервной системы субъекта; жизненным опытом человека; подготовкой к взаимодействию с опасностью; навыками общей саморегуляции эмоций [15, с.62].

Возбужденная потребность безопасности, реализующаяся в соответствующих мотивах, и оценка ситуации активизируют поиск способов взаимодействия с ситуацией. Поиск связан с обращением субъекта к резервам памяти и мысленным выбором наиболее подходящих к условиям ситуации способов и приемов взаимодействия с ней. Чем богаче опыт субъекта по взаимодействию с подобными ситуациями, тем выше вероятность того, что субъект найдет апробированный им способ поведения. В том случае, если в собственном опыте подходящих вариантов нет, субъект обращается к опыту других лиц, в случае отсутствия возможности такого обращения – конструирует модель взаимодействия с опасной ситуацией из имеющихся у него фрагментов поведения в иных ситуациях.

На следующем этапе процесса безопасного поведения субъект выбирает один из альтернативных способов реагирования в данной ситуации, т.е. принимает решение. Решение предполагает чёткое определение цели поведения в ситуации, мысленное предвосхищение того результата, который должен быть получен; способов его достижения, необходимых для этого средств, план действий, способов самоконтроля. Трудности принятия решения определяются дефицитом времени и высокой ответственностью за последствия, в числе которых может быть и потеря жизни.

После принятия решения возникает установка. Д.Н. Узнадзе определяет установку как «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности» [41, с. 73]. То есть для того, чтобы установка к определенной активности возникла, нужно, чтобы потребность совпала с наличием

ситуации, включающей в себя условия для ее удовлетворения [41]. Мы рассматриваем установку как готовность к безопасному поведению в конкретной ситуации. П.И. Юнацкевич выделяет два вида установки к безопасному поведению: установка на безопасность и установка на выживание. Установка на безопасность – субъективная готовность и предрасположенность к осторожному и бдительному поведению в ситуациях жизнедеятельности, и не только в опасных для жизни и здоровья. Она представляет собой недифференцированную по конкретным случаям, тотальную по времени и жизненным ситуациям готовность человека к безопасному поведению. Установка на выживание представляет собой готовность и предрасположенность человека к целенаправленному, надежному и характеризующемуся достаточным уровнем самозащиты поведению в условиях возникновения, протекания и разрешения опасной ситуации. Формирование устойчивой установки на выживание и безопасность ведет к разумному и мотивированному риску, преодолению чувства страха, осмотрительности и бдительности, в поведении людей, их более эффективным и надежным действиям в различных опасных для жизни, здоровья и психики человека ситуациях [50].

На третьем этапе осуществляется адекватное ситуации взаимодействие, которое выражается в действиях и поступках. Действия и поступки субъекта должны соответствовать нормам, правилам поведения в той или иной ситуации, соотноситься с обстановкой.

А.М. Столяренко выделяет пять основных видов поступков в экстремальных ситуациях:

- общественно-ориентированные – направляемые общественными мотивами личности и находящими выражение в патриотических, ответственных, гуманных, этических, мужественных, самоотверженных, героических и т.п. поступках;

- коллективистски-ориентированные – направляемые мотивами групповой солидарности. Это товарищеские поступки, с соблюдением групповых норм, помощи другим, защите других и др.;

- делового ориентирования – направляемые деловыми мотивами, стремлением подчинению своему влиянию хода событий, изменению обстановки в благоприятную для себя сторону («интересы дела превыше всего»);

- индивидуально-ориентированные – индивидуалистические поступки, подчиненные, только собственным интересам: аморальные, эгоистические, корыстные, трусливые, предательские;

- аффективные – импульсивные, «безмотивные», порожденные эмоциональными переживаниями. «Аварийный» способ разрешения ситуации – поступки в виде панического бегства или истерической агрессии [36].

По окончании действий субъект сличает результат взаимодействия с ситуацией с поставленной целью. Если результат соответствует цели, потребность в безопасности удовлетворяется, угроза здоровью и жизни субъекта и окружающих устранена, то действия прекращаются. В противном случае выбирается другой способ поведения, определяется программа действий, осуществляется взаимодействие. И так до тех пор, пока не будет получен необходимый результат.

Результатом безопасного поведения можно считать, приобретенный субъектом опыт предотвращения (предупреждения) опасности, избегания опасной ситуации, успешного преодоления опасности. Данный опыт поведения позволит в дальнейшем выработать стратегию безопасного поведения, а значит защитить себя от негативных факторов внутренней и внешней среды, обеспечить безопасность жизнедеятельности.

Таким образом, безопасное поведение можно рассматривать как функциональную систему взаимодействия человека с окружающей средой, включающую потребность безопасности, реализующуюся в соответствующих мотивах; ориентировку в ситуации (т.е. получение

информации об опасности, ее возможных последствиях и внутреннем состоянии субъекта); принятие решения на основе имеющегося опыта взаимодействия с подобными ситуациями; действия и поступки, адекватные степени опасности ситуации; сличение результата взаимодействия с ситуацией и поставленной цели.

### **1.3. Научение в формировании готовности подростков к безопасному поведению**

По определению Л.И. Шершнева, личность безопасного типа – это человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей средой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу ради блага России, сохранения жизни на Земле [4]. Личность безопасного типа должна отличаться гарантирующим безопасностью жизнедеятельности уровнем психологической устойчивости и психологической готовности к действиям в различных жизненных ситуациях. Т.В. Суворова под личностью безопасного типа понимает личность, ведущую здоровый образ жизни, умеющую оценивать различные ситуации, которые могут нанести ей ущерб, грамотно выстраивать собственное поведение в случае угроз, личность с четко сформированными установками о необходимости безопасного развития общества и государства, своей роли в этом развитии [37]. Таким образом в содержание личности безопасного типа включается еще здоровьесберегающий компонент. По мнению М.В. Гордиенко, личность безопасного типа поведения школьника – это школьник, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости к защите себя от внешних угроз. Личность безопасного типа поведения школьника характеризуется исследовательской инициативностью и регуляторным опытом [10]. Отсюда следует, что одним из компонентов содержания личности безопасного типа является безопасное поведение.

Мы рассматриваем безопасное поведение подростка как педагогическую категорию в контексте поведенческого подхода. Поведенческий подход основан на анализе поведения и адаптации каждого индивидуума к конкретным условиям жизнедеятельности. Любой поведенческий акт реализуется системой кооперативно действующих элементов организма, направляемой моделью будущего соотношения организма и среды (результата поведенческого акта). Ю.И. Александров утверждает, что появление такой функциональной системы в опыте индивида и соответствующего поведения является следствием **научения**, и предполагает, что функциональная система поведенческого акта является элементом субъективного опыта [1, с. 332].

Научение Г. Лефрансуа, Б. Хегенхан определяют как все потенциальные, относительно постоянные изменения в поведении, происходящие в результате приобретенного опыта [18, 43]. В.Д. Шадриков научение трактует как систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации [45]. Ю.М. Орлов под научением понимает возникновение новых видов поведения, в результате которого достигается приспособление к повторяющимся ситуациям. Научение возможно, если сходные ситуации повторяются. Научение всегда есть научение новому поведению [29]. Отсюда следует, что для научения поведению характерны следующие особенности. Во-первых, оно может идти как на собственном опыте, так и на опыте других людей. Во-вторых, научение поведению не обязательно касается только собственно реального поведения. Оно может касаться потенциального поведения, т. е. того, которое может быть осуществлено человеком, но которое не осуществляется им в его практике поведения. В-третьих, научение поведению всегда выражается в изменении потребностей человека к овладению новыми формами поведения. Научение может включать не только

изменения в возможности, то есть способности делать что-либо, но также и изменения в характере, то есть склонности действовать.

Научение может быть явным, то есть наблюдаемым, и скрытым, неявным. В последнем случае говорят о латентном научении, которое не бросается в глаза, но проявляется в последующем поведении [29, с.6].

Взаимодействуя с той или иной ситуацией, человек выбирает способ достижения цели в данной ситуации. Воспроизведение прошлого опыта и обнаружение в нем сходных ситуаций позволяет выбрать программу поведения. Если же такого опыта нет, то человек ищет способ достижения цели методом проб и ошибок. В результате этих проб он расширяет свой опыт и осваивает новое поведение. В этом случае говорят о непроизвольном научении [Там же, с. 12].

Научение поведению предполагает усвоение всех функциональных элементов поведения: цели, ориентировки, определения ситуации, программы достижения цели, управление поведением. Условиями научения, по мнению Ю.М. Орлова, являются повторение сходных ситуаций и подкрепление в форме эмоционального реагирования на результат успешно выполненного действия. Результатом научения является возрастание вероятности осуществления наученного поведения в определенных типичных для данного поведения ситуациях, точность и эффективность исполнения поведения, возрастанием мотивации данного поведения [Там же, с. 22].

В.Д. Шадриковым на основе работ Л.Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения [45]. Все типы научения автор делит на два вида: ассоциативное и интеллектуальное. Характерным для ассоциативного научения является образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психологической или функциональной). При

интеллектуальном научении предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Каждый вид научения можно разделить на два подвида: рефлекторный и когнитивный. Когда научение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций, его относят к рефлекторному, при усвоении определенных знаний и определенных действий говорят о когнитивном научении. На рефлекторном уровне процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звук речи, ходить, доставать и перемещать предметы: Сохраняется рефлекторный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений.

Но для человека гораздо более характерным является, высший, когнитивный уровень научения, который строится на усвоении новых знаний и новых способов действия посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмысления и рассуждения, упражнения и самоконтроля. Поэтому мы будем рассматривать когнитивное научение.

Р.С. Немов выделяет особые, высшие способы научения: вербальное, т.е. приобретение человеком нового опыта через многообразные знаковые системы, среди которых язык выступает в качестве одной из таких систем, и викарное, т. е. научение через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения [28].

Процесс научения как деятельность реализуется за счет следующих учебно-интеллектуальных механизмов: формирования ассоциаций (этот механизм лежит в основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта), подражания (выступает в качестве основы для формирования главным образом умений и навыков), различения и обобщения (связаны преимущественно с формированием понятий), инсайта (догадки) (представляет собой непосредственное усмотрение



человеком какой-либо новой информации, чего-то неизвестного в уже известном, знакомом по прошлому опыту) и творчества (служит основой для создания новых знаний, предметов, умений и навыков, не представленных в виде готовых для усвоения через подражание образцов).

К факторам, от которых зависит успех научения, по мнению Р.С. Немова, относятся мотивация учебной деятельности, произвольность познавательных процессов восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, наличие у обучаемого необходимых волевых и ряда других качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности и других), умение взаимодействовать с людьми в совместной с ними деятельности. Важное значение в процессе приобретения знаний имеет установка на научение, т.е. постановка учителем и принятие учащимся учебной задачи, смысл которой для учителя заключается, в том, чтобы научить, а для ученика – чему-либо научиться, и продуманная система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности [28].

Можно выделить следующие формы научения безопасному поведению:

- сообщающее (вербальное),
- наглядное (викарное),
- копирующее (имитационное);
- самостоятельное (путем переноса, собственных открытий).

Сообщающее научение – это научение, осуществляемое исключительно посредством словесных воздействий: инструкций, разъяснений и словесно представленных образцов поведения и т.п. Осуществляется через пропаганду и информирование посредством средств массовой информации и коммуникации, организованное обучение. Сообщающее научение безопасному поведению предполагает информирование подростков об опасных ситуациях в повседневной жизни и правилах безопасного поведения в них. Школьники получают сведения о

способах безопасного поведения, следуя устным руководствам и письменным рекомендациям, предписывающим, как следует вести себя в той или иной ситуации. Но знание правил еще не обеспечивает готовность субъекта к адекватному взаимодействию с опасной ситуацией.

Наглядное научение – это научение через наблюдение поведения других людей и последствий их поведения. Суть этой формы обучения состоит в том, что обучающийся наблюдает за поведением других людей в той или иной опасной ситуации, выделяет удачные, по его мнению, способы взаимодействия, усваивает их и в дальнейшем делает попытку воспроизведения в подобных ситуациях. В результате словесных воздействий и наблюдения за зрительно представленными образцами поведения происходит усвоение норм и правил безопасного поведения, принятие ценностей здоровья и безопасности.

Наглядное научение обладает рядом достоинств. Оно позволяет подростку со стороны, т.е. без особого риска для самого себя воспринять некоторые эффективные способы и приёмы безопасного поведения. В силу достаточной отстраненности школьника от происходящего, сохраняется его физическая целостность и душевное равновесие. Сохраняя бесстрастность, он способен анализировать, сопоставлять происходящее с воспринятым ранее, представлять себя на месте субъекта опасной ситуации. Это позволяет более чётко увидеть, каким образом необходимо выстраивать свое поведение при возникновении того или иного вида опасности, т.е. приобретает алгоритм необходимого поведения.

Копирующее научение основано на механическом перенесении субъектом способов и приемов поведения в опасной ситуации, разработанных другими лицами, то есть на подражании. На основе запечатленного опыта безопасного поведения подросток воспроизводит, копирует действия. При этом возможно как внешнее воспроизведение действий, т.е. имитация, так и внутренне, т.е. мысленное решение проблемы, связанной с поведением в опасной ситуации. Мысленное повторение, в ходе

которого ученик зрительно представляет себя осуществляющим соответствующее безопасное поведение, усиливает опыт и запоминание. Более высокий уровень научения достигается тогда, когда моделируемое поведение сначала организуется и репетируется символически, а затем демонстрируется открыто.

Отличие копирующего научения от наглядного состоит в том, что «при подражании награждается человек, совершающий наблюдаемое поведение, а при викарном (наглядном) научении награждается наблюдаемое поведение – модель, а не наблюдатель» [29].

Преимущество копирующего научения перед другими формами состоит в том, что оно формирует у учащихся полную последовательность действий. Данная форма научения может быть реализована через применение метода анализа конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, имитационные, ролевые игры, упражнения.

Самостоятельное научение безопасному поведению базируется на том, что человек, делая выводы из последствий своего предыдущего опыта, осознанно корректирует и меняет свое поведение. Такое научение может происходить при взаимодействии подростка с опасной ситуацией, моделируемой в процессе обучения. Преодоление опасных ситуаций связано с необходимостью принятия решений на основе имеющихся у субъекта в памяти вариантов поведения. Если же необходимый алгоритм поведения отсутствует, то он должен найти свой вариант выхода из ситуации. Если результат взаимодействия с ситуацией будет успешным, то это создает условия для формирования нового способа поведения, опыта преодоления опасности.

Самостоятельное научение подчеркивает активную роль учащихся в научении и осуществляется путем переноса усвоенных умений и навыков в новую ситуацию, открытия новых способов поведения. Часто имеет место сходство между теми ситуациями, в которых осваиваются разные способы поведения, или сходство между самими способами поведения. Когда два

последовательных учебных задания похожи между собой и выполнение первого из них облегчает выполнение второго, то такой эффект называют «переносом». Умения, навыки и структура поведения одной ситуации переносятся на поведение в похожей ситуации и способствуют более интенсивному научению. Учителя не могут провести подростков через все опасные ситуации, в которых будут уместны и применимы все выученные действия и способы поведения. Также невозможно передать ученикам опыт во всех тех ситуациях, к которым определенные действия не подходят. Поэтому необходимо подготовить школьников к адекватному реагированию в новых ситуациях, а значит научить применять усвоенные умения и навыки в сходной, но измененной ситуации.

Научение путем открытий основано на конструировании собственных способов безопасного поведения в нестандартной, незнакомой учащимся опасной ситуации. В обучении таким способом должны создаваться проблемные ситуации, в которых подросткам: необходимо самим построить, новые для них знания; выработать действия, способы, поведения и усвоить их [18, 38].

Мы предполагаем, что использование в формировании готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни различных форм научения позволит расширить и повысить уровень знаний о способах безопасного поведения при пожаре, на дорогах, в условиях природной среды; подростки будут быстрее ориентироваться в ситуации, принимать решение, выбирать наиболее оптимальные способы безопасного поведения в стандартной ситуации, гибко изменять план действий в соответствии с новыми условиями, предлагать оригинальное решение в измененной и нестандартной ситуациях.

### **Выводы по первой главе**

Анализ философских подходов к теории формирования безопасности личности позволяет сделать вывод, что в различных философских системах безопасность жизнедеятельности основывается на гуманистических, нравственных и моральных качествах личности и общества, которые отождествляются с благополучием, добродетелью, справедливостью. Представители различных направлений рассматривают безопасность личности как главную составляющую бытия, существования и жизнедеятельности человека.

Сегодня человек в системе безопасности выполняет различную роль: является объектом защиты; выступает средством обеспечения безопасности; сам может быть источником опасности. Поэтому его можно рассматривать как объекта и как субъекта безопасности. При этом как субъект безопасности человек может не только обеспечивать собственную защищенность, но и минимизировать количество и величину создаваемых им самим опасностей для самого себя, окружающей среды, других людей.

Безопасное поведение можно рассматривать как функциональную систему взаимодействия человека с окружающей средой, включающую потребность безопасности, реализующуюся в соответствующих мотивах; ориентировку в ситуации; принятие решения на основе имеющегося опыта взаимодействия с подобными ситуациями; действия и поступки, адекватные степени опасности ситуации; сличение результата взаимодействия с ситуацией и поставленной цели.

Важное значение в процессе приобретения знаний имеют различные формы научения: сообщающее (вербальное), наглядное (викарное), копирующее (имитационное), самостоятельное (путем переноса, собственных открытий).

## **Глава II. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни**

### **2.1. Критериально-уровневая характеристика готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни**

Учитывая, что подросток уже имеет индивидуальный опыт взаимодействия с опасными ситуациями и может самостоятельно управлять своей активностью, в структуре готовности к безопасному поведению в повседневной жизни мы выделяем следующие компоненты:

– ценностно-мотивационный (приоритетность ценностей безопасности, здоровья в аксиологической системе подростка; наличие стремления и потребности в обеспечении личной и общественной безопасности; доминирование внутренней мотивации к подготовке и самоподготовке в области безопасности);

– когнитивный (система знаний о возможных опасностях окружающей среды, их физических свойствах, причинах возникновения опасности, о правилах и способах безопасного поведения в повседневной жизни);

– операционально-деятельностный (умения предвидеть опасные ситуации, прогнозировать возможные последствия взаимодействия с ними, находить оптимальные способы безопасного поведения в соответствии со степенью опасности; опыт реализации безопасного поведения в повседневной жизни);

– регулятивный (способность осуществлять эмоционально-волевую регуляцию своего поведения; планировать и контролировать свои действия, принимать решения);

– рефлексивный (умения осуществлять анализ и оценку результатов своего поведения в опасной ситуации, выявлять их соответствие

поставленным целям, своевременно вносить изменения в последовательность действий).

Степень сформированности выделенных компонентов готовности позволит подростку обеспечить личную безопасность в быту, на улице, на природе, т.е. в процессе своей жизнедеятельности.

Наличие представления о сущности и структуре безопасного поведения, готовности к безопасному поведению в повседневной жизни позволяет нам составить программу процесса формирования данной готовности у подростков.

Формирование готовности подростков к безопасному поведению осуществляется через последовательное погружение школьников в приближенные к реальным опасные ситуации (информационные, имитационные, дозированного риска), требующие от них умений самостоятельно решать проблемы, анализировать и оценивать свое поведение.

На *мотивационно-информационном этапе* происходит становление мотивационной и когнитивной основы безопасного поведения в повседневной жизни. У школьников формируются знания об опасностях окружающей среды, их физических свойствах, признаках, причинах возникновения опасной ситуации, ее последствиях, позволяющие предвидеть и распознавать опасные факторы среды. Изучаемые правила и способы безопасного поведения в повседневной жизни позволяют в дальнейшем предотвратить, избежать или преодолеть опасную ситуацию. Осуществляется процесс обучения безопасному поведению на уроках основ безопасности жизнедеятельности, а также через межпредметные связи по реализации содержательных линий «Безопасный образ жизни», «Здоровый образ жизни» (обществознание, биология, физика, химия, физическая культура, технология), а также через внеклассные мероприятия: конкурсы, викторины, экскурсии, познавательные игры. Ценностное отношение к безопасности, жизни, здоровью, мотивация безопасного поведения формируются через

показ значимости изучаемого материала, разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности, взаимодействие учащихся с информационными опасными ситуациями, представленными в словесной и наглядной форме, актуализацию познавательного и практического опыта учащихся.

На данном этапе реализуются сообщающее (вербальное) и наглядное (викарное) научение посредством словесных воздействий и наблюдения за зрительно представленными образцами поведения, в результате которых происходит усвоение норм и правил безопасного поведения, принятие ценностей здоровья и безопасности. Для этого на уроках и внеклассных занятиях используются беседа, иллюстрация, демонстрация, дискуссия, анализ конкретных ситуаций, эвристический метод, мозговой штурм. Средством формирования готовности выступают информационные опасные ситуации, представленные в форме фильмов, слайдов, сюжетов телепередач, публикаций в СМИ, рассказов и описаний очевидцев.

*Тренировочный этап* направлен на формирование умений и навыков безопасного поведения в знакомых, стандартных опасных ситуациях. Погружение подростков в создаваемые посредством словесно-образного и имитационного моделирования опасных ситуаций, разрешение которых требует выбора или демонстрации адекватных способов поведения, позволяет освоить им умения выбирать способ взаимодействия с опасной ситуацией, адекватно действовать в соответствии со степенью опасности, использовать средства защиты. На данном этапе осуществляется копирующее (имитационное) научение через решение ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций, имитационные, ролевые игры, ситуационные, игры-упражнения. Урочные и внеурочные занятия носят практический характер.

*Творческий этап* предполагает обогащение личного опыта безопасного поведения. Использование мысленного и имитационного проигрывания действий в измененной или нестандартной опасной ситуации с введением



элементов неясности обстановки, отсутствия достаточной информации, непредвиденности возникающих трудностей и условий требует от учащихся быстрого нахождения нового, оригинального решения, позволяет им овладевать способами самостоятельного нахождения выхода из нестандартной ситуации, умениями создания своей модели безопасного поведения; планирования, контролирования, регулирования и оценивания своих действий и поступков. Осуществляется самостоятельное научение посредством применения таких методов, как имитационные, ролевые, деловые игры, игры-упражнения.

Также нами были выделены следующие критерии сформированности безопасного поведения подростков в повседневной жизни и их показатели:

- мотивационный (приоритетность ценностей безопасности, здоровья; потребность и стремление обучающихся в обеспечении личной и общественной безопасности; мотивация к безопасному поведению),
- когнитивный (наличие знаний о возможных опасностях окружающей среды, о правилах и способах безопасного взаимодействия со средой),
- практический (умения и навыки безопасного поведения; опыт реализации безопасного поведения в повседневной жизни),
- саморегуляционный (умения осуществлять эмоционально-волевую регуляцию поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения),
- рефлексивный критерий (умения осуществлять анализ и оценку своего поведения) и их показатели.

Данные критерии и показатели взаимообусловлены и функционируют в тесной взаимосвязи. Они позволяют определить уровень сформированности готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни (оптимальный, достаточный, критический, недопустимый).

С целью проверки и оценки эффективности разработанной программы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в

повседневной жизни проводилась опытно-экспериментальная работа (ОЭР), которая осуществлялась в три этапа.

На констатирующем этапе выявлялся исходный уровень готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни. В исследовании принимали участие 58 подростков, учащихся 8 классов МАОУ СШ № 32 г. Красноярска. Все участники находились в одинаковых условиях, что позволило в ходе эксперимента добиться чистоты результатов проведенного исследования. Экспериментальная группа состояла из 30 учащихся 8 А класса, контрольная – из 28 учащихся 8 Б класса.

Диагностика готовности учащихся подросткового возраста к безопасному поведению осуществлялась в соответствии с разработанными критериями и показателями. Для оценки сформированности у подростков безопасного поведения в повседневной жизни разработаны индикаторы, определяющие выделенные уровни готовности (табл. 1.):

**Таблица 1**

*Критериально-уровневая характеристика готовности подростков к безопасному поведению*

<b>Критерии</b>	<b>Уровни</b>			
	<b>Недопустимый</b>	<b>Критический</b>	<b>Достаточный</b>	<b>Оптимальный</b>
<b>Мотивационный</b>	Безопасность, здоровье практически не включены в систему ценностей; отсутствует мотивация подготовки в области безопасного поведения, проявляется склонность к опасному поведению	Безопасность и здоровье не являются приоритетным и ценностями, но осознается важность безопасности в поведении; мотивация подготовки и самосовершенствования в области безопасного поведения отсутствует	Осознается важность личной безопасности; доминирует внешняя мотивация подготовки к безопасному поведению	Доминирует потребность в обеспечении личной и общественной безопасности; преобладает внутренняя мотивация подготовки и самосовершенствования в области безопасного поведения
<b>Когнитивный</b>	Отсутствие знаний о возможных опасностях и правилах	Знания о способах безопасного поведения носят бессистемный	Наличие разносторонних знаний о способах безопасного	Системные, глубокие и прочные знания в области безопасного

	безопасного поведения в повседневной жизни	отрывочный характер	взаимодействия с окружающей средой	поведения
<b>Практический</b>	Отсутствие умений безопасного поведения; наличие опасных тенденций в поведении	Владение умениями безопасного поведения в стандартной ситуации; выполнение действий по алгоритму; периодическая реализация безопасного поведения	Владение умениями безопасного поведения в измененных условиях; поиск различных способов взаимодействия с опасной ситуацией; реализация безопасного поведения в повседневной жизни	Владение умениями безопасного поведения в нестандартной ситуации; творческая разработка новых способов безопасного поведения; постоянная реализация безопасного поведения
<b>Саморегуляционный</b>	Отсутствие способности планирования и контроля своего поведения, адекватного реагирования на опасную ситуацию	Неустойчивость целей поведения; недостаточная спланированность своих действий; неуверенное импульсивное поведение в опасной ситуации	Наличие умений планировать тактику безопасного поведения; гибко менять программу действий при изменении условий	Наличие умений планировать стратегию безопасного поведения; быстро и адекватно реагировать на изменение условий и принимать решение
<b>Рефлексивный</b>	Отсутствие умений осуществлять анализ и оценку своего поведения в опасной ситуации и его результатов	Слабо выраженная рефлексия своего поведения, отсутствие умений его коррекции	Адекватная оценка своего поведения в опасной ситуации, быстрое принятие оптимального решения	Устойчивость процессов оценивания своего поведения в экстремальной ситуации, владение умениями осуществлять его коррекцию

Для определения общего уровня сформированности готовности подростков к безопасному поведению необходимо определить уровень сформированности по каждому критерию.

При выявлении выраженности мотивационного критерия готовности исследовались ценностные ориентации и уровень внутренней мотивации подростков на подготовку и самоподготовку к безопасному поведению.

Для исследования ценностных ориентации учащихся 8 классов была выбрана методика С. Шварца. Опросник Шварца изучает ценности на уровне социального поведения личности и представляет собой шкалу значимости десяти типов ценностей (власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность). Он состоит из двух частей: первая часть изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, структуру ценностей; вторая часть изучает ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме. Результаты проведенного опроса подростков показали, что у пятнадцатилетних школьников безопасность занимает 6 место (мальчики) и 3 место (девочки) из четырнадцати возможных. Можно сделать вывод о том, что безопасность является одной из самых значимых ценностей для подростков.

Для изучения уровня внутренней мотивации, направленной на подготовку и самоподготовку к безопасному поведению, использовался тест-опросник «Как вы относитесь к обучению безопасному поведению», составленный на основе методики диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой (Приложение 1). Цель данного опросника – выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации, учебной деятельности учащихся при изучении ими курса основ безопасности жизнедеятельности. Тест-опросник состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Учащиеся выражают свое отношение к обучению безопасному поведению, проставив напротив каждого высказывания свой ответ, используя обозначения «верно» (+) или «неверно» (-). При обработке результатов за каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации на подготовку и самоподготовку к безопасному поведению.

Результаты опроса показали, что 97% учащихся (99% экспериментальной группы (ЭГ), 95 % контрольной группы (КГ) осознают необходимость и важность знаний и умений в обеспечении личной безопасности. Они считают, что «обучение безопасному поведению дает возможность узнать много важного для себя, например, какие опасности меня подстерегают, как их избежать, как правильно вести себя в той или иной опасной ситуации». 89% подростков (91 % – ЭГ, 87% – КГ) согласны с утверждением, что все знания и умения безопасного поведения являются ценными, и они пригодятся им в жизни. Однако 32 % опрошенных учащихся (35% – ЭГ, 29% – КГ) отмечают, что «учебные задания по обучению безопасному поведению мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель», 59% подростков (54% – ЭГ, 63% – КГ) на занятиях по обучению безопасному поведению активно работают и выполняют задания только под контролем учителя; а 28% (29% – ЭГ, 27% – КГ) считают, что «оценка по безопасности жизнедеятельности для меня важнее, чем знания и умения безопасного поведения». Это свидетельствует о том, что у данной группы учащихся доминирует внешняя мотивация на подготовку к безопасному поведению. Кроме того, лишь незначительная часть учащихся 8 классов проявляет стремление к самоподготовке и самосовершенствованию в области безопасного поведения. Для обучения безопасному поведению кроме учебников самостоятельно читают дополнительную литературу, смотрят телепередачи 59% опрошенных подростков (68% – ЭГ, 51% – КГ); материал, изучаемый при подготовке к поведению в опасных ситуациях, с интересом обсуждают в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями) 36% (35% – ЭГ, 37% – КГ); у 23% учащихся (21% – ЭГ, 25% – КГ) интересы и увлечения в свободное время связаны с подготовкой к безопасному поведению.

Диагностика готовности по когнитивному критерию включала специально разработанный тест, содержащий задания на определение уровня знаний о возможных опасностях окружающей среды, их причинах,

последствиях, о правилах и способах безопасного взаимодействия со средой, средствах защиты. Содержание тестовых заданий позволило выявить знания о дорожной безопасности, пожарной безопасности, безопасном поведении в криминогенных ситуациях, на природе, о здоровом образе жизни. По результатам обработки полученных данных мы можем утверждать, что лишь 7% подростков ЭГ и 6% – КГ владеют оптимальным уровнем знаний об опасностях, их свойствах и признаках, о правилах и способах безопасного поведения. Достаточным уровнем знаний обладают 18% школьников экспериментальной выборки и 19% – контрольной. Большая часть учащихся демонстрируют низкий уровень когнитивной готовности к безопасному поведению, а, значит, не способны распознавать опасности, их последствия, не знают, как вести себя» при взаимодействии с опасной ситуацией. Они наиболее подвержены воздействию опасных и вредных факторов среды, что может привести к травматизму или гибели.

При изучении сформированности операционально-деятельностного компонента готовности использовался метод диагностических ситуаций, который позволил оценить умения безопасного поведения в стандартной, измененной и нестандартной ситуации. Учащимся предлагались информационные опасные ситуации – ситуационные задачи (Приложение 2). Структура ситуационной задачи включает условие, т.е. описание ситуации, формулировку вопроса и задание, которое необходимо выполнить учащемуся: выбрать правильные способы, безопасного поведения, определить алгоритм своих действий или предложить новые для них способы безопасного поведения.

Набор задач включает 5 блоков, направленных на проверку умений безопасного поведения на дорогах, при пожарах, в ситуациях криминогенного характера, на природе, а также умений здорового образа жизни. Каждый блок содержит 4 ситуационные задачи разного вида. Мы определили следующие виды ситуационных задач:

1-я задача соответствует ученическому уровню, предполагающему усвоение основ выполнения действий, заучивание порядка (правил); содержание задачи не отличается от ранее использованных на предыдущих этапах обучения; при решении задачи в основном осуществляется воспроизведение усвоенных ранее знаний.

2-я задача соответствует алгоритмическому уровню, что предусматривает самостоятельное выполнение действий по алгоритму, решение типовых задач; содержание задачи не отличается по сравнению с ранее использованными, но её решение требует выбора наиболее рационального способа безопасного поведения согласно предложенным условиям.

3-я задача соответствует эвристическому уровню овладения умениями, направлена на выполнение действий в измененных условиях, решение нетиповых задач; содержание задачи включает изменение элементов опасной ситуации, повышающее уровень требований к готовности действовать в измененной опасной ситуации (включение в ситуацию помех, элементов информационной неопределенности, неожиданных препятствий и т.д.); решение задачи предполагает выбор правильных действий в данной ситуации.

4-я задача соответствует творческому уровню, предполагает создание своих правил, способов поведения; содержание задачи отличается от ранее использованных, т.е. является нестандартной ситуацией для учащихся и требует самостоятельного поиска решения, разработки новых для них способов поведения.

Для выявления опыта безопасного поведения использовалась анкета «Степень реализации безопасного поведения в повседневной жизни». Анкета состоит из 20 вопросов относительно уровня безопасного поведения в повседневной жизни. Вопросы направлены на изучение опыта школьников по предупреждению опасных ситуаций, профилактике и минимизации опасных факторов в процессе жизнедеятельности. Ответы на вопросы

предполагали выбор одного из трех предложенных вариантов ответа. Первый ответ (вариант А) предполагает постоянное соблюдение правил безопасного поведения в повседневной жизни, второй ответ (вариант Б) — частичную реализацию безопасного поведения (в отдельных случаях или когда рядом находятся взрослые), третий ответ (вариант В) свидетельствует о реализации опасного поведения, способного привести к негативным последствиям для подростка. Каждый ответ оценивался 2, 1 или 0 баллов. Результаты анкетирования интерпретировались в зависимости от количества набранных баллов. Большее количество баллов соответствовало более высокой степени реализации безопасного поведения.

Мы рассматриваем безопасное поведение не только как систему адекватных действий в опасной и чрезвычайной ситуации, направленных на защиту от воздействия вредных и опасных факторов, но и поведение, способствующее профилактике и минимизации этих факторов, предотвращению опасной ситуации. А это зависит от умения регулировать свое поведение.

Регуляция означает управление своими мыслями, переживаниями, поведением. Это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью. Становление осознанной личностной саморегуляции наиболее актуально для подросткового возраста. В этот период впервые осуществляется проектирование своего будущего, зарождается личностная рефлексия, обращение на внутренние основания своих действий и поступков, происходит осознание соотношения реального и возможного.

Саморегуляция как целостная система имеет свою функциональную структуру, в ней выделяются следующие компоненты: планирование цели (на его основе формируется весь процесс саморегуляции; данный компонент выполняет системообразующую функцию и обеспечивает направленность поведения); модель значимых условий (отражает информацию о внутренних и внешних условиях для успешного достижения цели; в процессе регуляции



этот компонент выполняет функцию источника информации, помогает ее уточнить, пополнить новыми данными); программа исполнительских действий (выполняет функцию построения конкретного алгоритма действий, определяет пути достижения цели; в этом компоненте представлена информация о способах действий и их последовательности); оценивание и коррекция результатов (выполняет функцию оценки промежуточных и конечных результатов и включает субъективно-принятые критерии соответствия достигаемых результатов поставленной цели).

Поэтому уровень сформированности готовности к саморегуляции и оценочно-рефлексивной готовности в соответствии с данными компонентами определялся по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование своего поведения в повседневной жизни», «Оценка результатов поведения».

Для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции подростков использовалась методика «Стиль саморегуляции поведения-98». Опросник, составленный на основе данной методики, состоит из 28 утверждений, входящих в состав четырех разделов, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования и оценки результатов. В целом опросник определяет общий уровень саморегуляции, который характеризует степень сформированности индивидуальной системы саморегуляции поведения подростка. Испытуемые должны выразить свое согласие или несогласие с данными утверждениями.

Полученные результаты по методике сопоставляются с ключом, подсчитывается количество баллов по каждому разделу, а затем и общее количество баллов, что позволяет оценить уровень сформированности готовности к саморегуляции.

Результаты диагностики готовности подростков по саморегуляционному критерию представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень готовности подростков к безопасному поведению по саморегуляционному критерию (в %)**

Шкала	Уровни							
	Недопустимый		Критический		Достаточный		Оптимальный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Планирование	9	7	30	26	49	53	12	14
Моделирование	10	11	24	26	56	53	10	10
Программирование	12	10	22	24	58	60	8	6
Оценка результатов	22	23	38	38	34	31	6	8
Общий уровень саморегуляции	12	10	32	24	47	55	9	11

Уровень готовности по рефлексивному критерию характеризует строгость оценки результатов своих действий, их соответствие целям, критериям.

Сводные данные результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Исходный уровень сформированности компонентов готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни (в %)**

Уровни	Компоненты готовности к безопасному поведению									
	ценностно-мотивационный		когнитивный		операционально-деятельностный		регулятивный		рефлексивный	
	Критерии									
	мотивационный		когнитивный		практический		саморегуляционный		рефлексивный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
оптимальный	22	20	7	6	7	6	9	11	6	8
достаточный	43	50	18	19	18	21	47	55	34	31
критический	24	20	54	54	56	54	32	24	38	38
недопустимый	11	10	21	21	19	19	12	10	22	23

Из таблицы видно, что ценностно-мотивационный и регулятивный компоненты готовности к безопасному поведению у большинства учащихся сформированы на достаточном уровне. В то же время по критериям интеллектуальной и практической готовности большая часть школьников обладает критическим уровнем знаний и умений безопасного поведения. Это

свидетельствует о том, что данная группа подростков, обладая сформированными мотивами безопасного поведения, не владеет знаниями о возможных опасных ситуациях, а значит, не способна прогнозировать их, не умеет правильно действовать при возникновении опасности.

Уровень сформированности готовности к безопасному поведению определялся следующим образом: готовность не сформирована, если хотя бы один из компонентов имеет недопустимый уровень сформированности; готовность сформирована на критическом уровне, если все компоненты преимущественно сформированы на критическом уровне, при отсутствии недопустимого уровня сформированности готовности; готовность сформирована на достаточном уровне, если все компоненты преимущественно сформированы на достаточном уровне, при отсутствии недопустимого уровня; готовность сформирована на оптимальном уровне, если все компоненты преимущественно сформированы на оптимальном уровне.

Полученные данные подтверждают сделанные нами ранее теоретические выводы о необходимости целенаправленного формирования у подростков устойчивой мотивации к безопасной жизнедеятельности, системы знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умений саморегуляции своего поведения, контроля и оценки своих поступков.

## **2.2. Апробация программы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни**

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе осуществлялась реализация программы формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни.

В формировании готовности подростков безопасному поведению используются: обращение к прошлому или только что сформированному

опыту учащихся; открытое обсуждение новых знаний, в ходе которого непосредственно оказывается задействованной субъектная позиция учащихся и, опосредованно, их прежний опыт; решение проблемных (ситуационных) задач и анализ конкретных ситуаций; дискуссия учащихся; игровая деятельность (ситуационные игры-упражнения, ролевые и имитационные игры). При этом акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

Процесс формирования готовности к безопасному поведению в соответствии с компонентами этой готовности включает:

- мотивирование учащихся на безопасное поведение в повседневной жизни, самоподготовку в области безопасности;
- формирование системы знаний о правилах и способах безопасного взаимодействия со средой;
- формирование умений, навыков, опыта безопасного поведения;
- развитие умений саморегуляции поведения;
- развитие оценочно-рефлексивных умений подростков.

Формирование готовности подростков к безопасному поведению осуществлялось поэтапно. В соответствии со структурой безопасного поведения для формирования готовности на каждом этапе использовались различные формы научения. На первом, *мотивационно-информационном*, этапе данного процесса осуществлялось формирование ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов готовности на основе сообщающего и наглядного научения.

Среди множества объективных и субъективных причин, от которых зависит уровень готовности к безопасному поведению, прежде всего, следует выделить мотивацию. Доминирование мотива к безопасному взаимодействию с окружающей средой побуждает учащихся проявлять активность, запоминать и отбирать необходимую информацию.

Научные данные и практика показывают, что поведение человека в той или иной ситуации может быть полимотивированным, т.е. побуждаться несколькими мотивами; причем влияние разных мотивов неодинаково. Наиболее действенным оказывается мотив, имеющий субъективную значимость для человека. Именно этот мотив придает личностный смысл действиям и поступкам подростка. Мотивация к безопасному поведению побуждает учащихся проявлять интерес к подготовке в области безопасности, познавательную активность, стремление к самосовершенствованию.

Мотивирование учащихся на подготовку к безопасному поведению осуществлялось в образовательном процессе через показ значимости учебного материала, разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности, формирование установок на высокий результат подготовки. Приводились примеры людей, имеющих хорошую подготовку в области безопасности, что позволило им успешно преодолеть опасные ситуации. Для этого использовались публикации в журналах «Основы безопасности жизни», «Основы безопасности жизнедеятельности», фрагменты телепередач, документальных и художественных фильмов, художественная литература. На занятиях учащиеся встречались с работниками МЧС, полиции, ГИБДД, которые не только приводили примеры безопасного поведения в конкретных ситуациях повседневной жизни, но и сами демонстрировали высокий уровень готовности к преодолению различных опасностей.

Большую роль в воспитании ответственного и активного отношения к обучению безопасному поведению играет демонстрация преподавателем заинтересованного и увлеченного отношения к занятиям. Там, где учитель подбирал интересные и разнообразные задания, использовал активные методы обучения, отношение учащихся к обучению безопасному поведению постепенно изменялось от отрицательного или равнодушного к положительному, лично значимому.

Для повышения мотивации к самосовершенствованию в области безопасности использовались задания поискового, творческого, проблемного характера, направленные на подготовку сообщений, докладов, разработку проектов, проведение исследований.

Мотивации на подготовку и самоподготовку к безопасному поведению способствовало знакомство обучающихся с опасными ситуациями, вредными факторами, причем именно с теми, которые могут иметь место в их жизнедеятельности. Результаты диагностики исходного уровня когнитивной готовности показали, что у одних учащихся знания о способах безопасного поведения бессистемны и неполны, другие знают отдельные нормы и правила, действующие в той или иной ситуации, но не имеют опыта практического применения необходимых требований, у некоторых школьников существуют заведомо ложные представления о предпочитаемых в определенных условиях действиях. Противоречивый характер информации, получаемой подростками из различных источников, зачастую приводит к искаженным представлениям об опасных и вредных факторах окружающей среды, что, в свою очередь, способствует формированию деструктивного поведения. Поэтому формирование когнитивного компонента готовности к безопасному поведению имеет немаловажное значение.

В ходе подготовки учащиеся изучали опасности окружающей среды, их физические свойства, признаки, причины возникновения опасной ситуации, ее последствия, правила и способы безопасного поведения в повседневной жизни, позволяющие спрогнозировать, предотвратить, избежать или преодолеть опасную ситуацию. Такой алгоритм рассмотрения каждой конкретной опасности позволял в дальнейшем сформировать умения предвидеть, распознавать опасные факторы, принимать правильное решение о выборе способа взаимодействия с данной ситуацией. Усвоенная информация об опасных ситуациях вызывает не только сознательное противодействие им, но и порождает неосознанные процессы саморегуляции, способствующие противостоянию вредным воздействиям. Поэтому важно

заблаговременно предупреждать подростков об опасных ситуациях, которые могут возникнуть на отдельных этапах их жизнедеятельности.

Для формирования *когнитивной* готовности использовались рассказ, объяснение, беседа, инструктаж. Беседа преподавателя с обучаемыми представляет собой диалогическую форму изложения и усвоения материала.

Задача учителя состоит в том, чтобы использовать знания и личный опыт учащихся для активизации их деятельности и вовлечения в самостоятельный поиск путей разрешения проблем и противоречий. Главным условием для проведения беседы является наличие определенных знаний у школьников. Знания могут быть отрывочными и поверхностными. Чаще всего они получены из ранее изученного материала, жизненного опыта или из других источников: книг, кинофильмов, телепередач, экскурсий, рассказа родителей и т.п. Такую неоформленную, еще не осмысленную информацию необходимо привести в систему, выделить из нее главное. Беседа помогает формировать у обучаемых умение быстро и четко мыслить, анализировать и обобщать, точно ставить вопросы, ясно и кратко говорить.

Например, при изучении темы «Криминогенные ситуации на улице» учащимся задаются вопросы: «Какие места повышенной опасности в населённом пункте вы знаете?», «Почему эти места являются опасными для подростков? В чем заключается эта опасность?», «Возможно ли избежать посещения этих мест? Если нет, то какие меры предосторожности нужно предпринять, чтобы не попасть в опасную ситуацию?».

Но одного словесного ознакомления недостаточно. Нужно, чтобы обучающиеся увидели, услышали, почувствовали, пережили влияние опасных ситуаций и факторов. Поэтому в процессе обучения безопасному поведению использовались иллюстрации фотографий мест происшествий, разрушений, последствий взаимодействия человека с опасной ситуацией; демонстрации фильмов о различных способах поведения в опасной ситуации; ознакомление со средствами защиты. При этом важно не запугать учащихся, а научить правильно воспринимать, оценивать и учитывать особенности тех

или иных опасных факторов при принятии решения и успешного выполнения действий.

Нам кажется, что целесообразно и практично, чтобы эмоциональное воздействие при встрече с потенциально опасными ситуациями обучающиеся испытали в учебной обстановке, а не когда окажутся в реальной. Знакомство с ними способно изменить реакцию человека и вместо отрицательного дать положительный эффект. На основе знаний, подготовки, опыта восприятия и реагирования человек осуществляет предвидение опасных ситуаций, внутренне подготавливается к ним, а поэтому они в значительной степени утрачивают эффект внезапности и неопределенности. Чем лучше знакома (в деталях, в чувственном личном опыте) человеку наступающая ситуация или угрожающий чем-то фактор, тем с большей уверенностью он встречает их возникновение, тем больше у него шансов действовать успешно.

Задача первого этапа подготовки к безопасному поведению состояла не только в ознакомлении школьников с возможными опасностями повседневной жизни, но и в формировании знаний безопасного поведения при взаимодействии с этими опасностями. Важно, чтобы у учащихся сложился алгоритм действий, адекватных степени опасности ситуации. Знания правил и способов безопасного поведения (предупреждения, предотвращения, избегания, преодоления) будут более осознанными и прочными, если они получены не в готовом виде, а приобретены в ходе самостоятельной поисковой мыслительной деятельности. Поэтому в процессе обучения использовались следующие методы: эвристическая беседа, мозговой штурм, дискуссия, анализ конкретных ситуаций (кейс-метод).

Формирование мотивационной и когнитивной основы безопасного поведения осуществлялось не только на уроках основ безопасности жизнедеятельности, но и через реализацию содержательных линий «Обеспечение личной безопасности», «Здоровый образ жизни» таких



учебных дисциплин, как биология, физика, химия, география, физическая культура, технология, обществознание.

Вопросам обеспечения безопасности в быту уделялось внимание на уроках **технологии**, где рассматривались правила санитарии и гигиены при обработке пищевых продуктов; безопасные приемы работы с оборудованием, инструментами, горячими жидкостями; соблюдение мер противопожарной безопасности при приготовлении пищи; правила электробезопасности и эксплуатации бытовых электроприборов; индивидуальные средства защиты при выполнении электротехнических работ; характеристика основных элементов систем энерго- и теплоснабжения, водопровода и канализации в городском и сельском (дачном) домах, правила их эксплуатации; соблюдение правил безопасности труда и гигиены при выполнении ремонтно-отделочных работ, применение индивидуальных средств защиты и гигиены; правила безопасности труда при работе ручными столярными инструментами; правила безопасного пользования бытовой техникой.

На уроках **химии** учащиеся знакомились с правилами безопасного использования веществ и химических реакций в повседневной жизни, бытовой химии, лекарственных препаратов, безопасного хранения и обращения с токсичными, горючими и взрывоопасными веществами.

Содержание учебного материала по **физике** дополнялось информацией о влиянии электромагнитных и радиоактивных излучений на живые организмы, об основах электробезопасности и безопасной эксплуатации электробытовых приборов, обеспечении безопасности» в процессе использования транспортных средств.

На уроках **биологии** изучались темы «Соблюдение правил поведения в окружающей среде как основа безопасности собственной жизни», «Профилактика травматизма», «Профилактика пищевых отравлений, кишечных инфекций, гепатита».

Вопросы обеспечения безопасности в социальной среде, а именно правила и нормы поведения в обществе, установление межличностных

отношений, конструктивное разрешение межличностных конфликтов, пути достижения-взаимопонимания, нашли отражение в содержании учебного материала по **обществознанию**.

Проведение интегрированных уроков учителями ОБЖ, географии, физической культуры, биологии на тему «Опасные и неблагоприятные климатические явления, методы их изучения и прогнозирования», «Способы адаптации человека к разнообразным климатическим условиям на территории страны», «Способы ориентирования на местности», «Подготовка и проведение пеших туристических походов. Правила безопасности», «Правила безопасности на воде» позволило сформировать у школьников систему знаний об обеспечении личной безопасности в условиях природной среды.

При проведении лабораторных, практических занятий в мастерских, кабинетах химии, физики, биологии, выполнении физических упражнений на занятиях физической культурой учащиеся изучали правила безопасной работы.

Содержание учебного материала по биологии, обществознанию, физической культуре дополнялось вопросами безопасности здоровья: соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил здорового образа жизни; опасность наркомании и алкоголизма для человека и общества; меры, профилактики заболеваний, вызываемых растениями, животными, бактериями, грибами и вирусами; травматизма, стрессов, ВИЧ-инфекции, вредных привычек (курение, алкоголизм, наркомания); нарушения осанки, зрения, слуха, инфекционных и простудных заболеваний.

Формированию ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов готовности способствовало и участие подростков во внеклассных мероприятиях – таких, как конкурсы, викторины, дискуссии, познавательные игры.

Второй этап процесса подготовки подростков к безопасному поведению в повседневной жизни, **тренировочный**, был направлен на

формирование умений и навыков, обеспечивающих успешные действия при попадании в опасные ситуации, путем воспроизведения усвоенных на предыдущем этапе способов безопасного поведения в повторяющихся сходных ситуациях. На данном этапе формирования готовности к безопасному поведению осуществлялось копирующее (имитационное) научение через подражание (механическое воспроизведение субъектом последовательности действий в опасной ситуации, демонстрируемых другими лицами). Школьники обучались применять полученные знания в конкретной ситуации. Для этого использовались следующие методы: анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, имитационные игры, упражнения.

Анализ происшествий различного характера показывает, что большинство из них является следствием ошибок в оценке ситуаций и прогнозирования их развития. Такие ошибки более всего характерны для подростков с ограниченным жизненным опытом. Но процесс накопления личного опыта происходит медленно и бессистемно. Поэтому при обучении безопасному поведению необходимо не только информировать учащихся о потенциальных опасностях, но и учить их анализировать причины происшествий и несчастных случаев.

Для этих целей эффективно ситуационное обучение, которое представляет собой анализ конкретных ситуаций (АКС). Анализ конкретной ситуации – это детальное исследование реальной или искусственно сконструированной ситуации для выявления проблем и причин, вызвавших ее и для оптимального и оперативного ее разрешения. Цель использования метода АКС – приучить ученика к системе аналитического поведения в окружающей среде: предвидение опасных ситуаций, оценка и прогнозирования их развития, принятие целесообразных решений и действия с целью предупреждения возникновения опасной ситуации или смягчения тяжести ее последствий.

Под конкретной ситуацией понимается описание какой-либо реальной опасной ситуации, которая уже произошла или с которой подросток может взаимодействовать в повседневной жизни. Примеры из жизни являются хорошим средством наглядного представления теоретических положений. Конкретные примеры лучше сохраняются в памяти, нежели абстрактная информация. Благодаря своему активизирующему воздействию они наиболее пригодны для индивидуальной или групповой работы. Таким образом, конкретная ситуация объединяет знание и практику, требует от обучающихся интеллектуального и эмоционального участия в анализе и обсуждении.

Сюжетами предлагаемых учащимся ситуаций служили публикации в газетах и журналах, телепередачи, информация из Интернета, рассказы и описания очевидцев каких-либо событий, художественные и документальные фильмы, художественная литература, фольклор. Найденные ситуации обрабатывались (стилистически, методически, технически) и предъявлялись обучающимся одним из способов: письменное описание события, видеозапись, эпизоды художественных и документальных фильмов, слайды, рисунки, рассказ очевидца, проигрывание ситуации. К предлагаемым ситуациям ставились вопросы-задания, например: как вы оцениваете то, что произошло в предложенной вам ситуации? Насколько она типична? Приходилось ли вам сталкиваться с подобными явлениями? Почему произошла данная ситуация? Каковы возможные причины этой ситуации? Какие ошибки и кем были допущены в данной ситуации? В чём причина этих ошибок? Какие нормы, правила, законы нарушены? Что посоветовали бы вы участникам ситуации, если бы оказались ее свидетелем? Кому и как следовало бы поступить? Как отреагировать? Какое принять решение? Какие решения, действия, шаги предприняли бы вы в данных обстоятельствах, если бы непосредственно оказались участником описываемых событий? Предложите систему мероприятий, которые предупредили бы возникновение подобных ситуаций. Обоснуйте свое предложение.

Учащиеся изучали и анализировали конкретную ситуацию индивидуально или в малых группах. Затем представители каждой группы выступали со своим анализом и предполагаемыми решениями, при этом представители других групп являлись оппонентами. На основе этих сообщений организовывалась межгрупповая дискуссия, после чего подводились итоги, выделялись наиболее интересные и продуктивные решения, анализировались допущенные ошибки.

В результате применения метода АКС учащиеся приходили к выводу, что в большинстве реальных ситуаций не бывает только одного и непременно правильного решения, что наличие знаний, приобретенных в процессе обучения, не является панацеей для принятия решений. Они овладевали умениями и навыками работы с информацией, всестороннего анализа и оценки опасной ситуации, оперативного принятия решения, обоснованного изложения собственной точки зрения.

В процессе жизнедеятельности подростки встречаются с различными опасными ситуациями, причем каждая ситуация уникальна и требует порой нестандартного решения. Дать инструкцию, правила поведения во всех возможных ситуациях невозможно. Кроме того, просто заученная инструкция в создавшейся стрессовой обстановке может привести к растерянности и пассивности. Поэтому главное – научить учеников мыслить самостоятельно, проявлять творческую инициативу к решению возникающих проблем. Этому способствует метод решения ситуационных задач.

Ситуационная задача представляет собой словесно-образное моделирование опасной ситуации (словесное описание ситуации с образным представлением ее обучаемыми), в которой мог бы оказаться ученик и из которой он должен найти выход, на основе имеющихся знаний, личного опыта. Структура ситуационной задачи включает условие, т. е. описание ситуации, формулировку вопроса и задание, которое необходимо выполнить учащимся: выбрать правильные способы безопасного поведения, определить

алгоритм своих действий или предложить новые для них способы безопасного поведения.

Решая ситуационную задачу, учащиеся взаимодействовали с информационной опасной ситуацией, которая может быть стандартной, с измененными условиями и нестандартной. При этом они мысленно «проигрывали» возможные варианты будущих действий, выстраивали умственную модель своего поведения. «Проигрывать» воображаемые действия в опасной ситуации значит чувственно пережить, воспринять те признаки, которые присущи данной ситуации.

Решение ситуационных задач осуществлялось в устной или письменной форме. При этом использовались различные формы работы: фронтальные, индивидуальные, парные, групповые. После самостоятельного решения задачи обязательно проводился анализ результатов - ее решения, выявлялись ошибки, обосновывались и доказывались наиболее оптимальные способы поведения в данной ситуации.

И все же готовить школьников к безопасному поведению в опасных ситуациях без создания этих ситуаций невозможно. Поэтому необходимо фактическое моделирование, имитация опасных ситуаций, их обстановки и условий. Смоделировать их – значит воспроизвести на уроках максимально правдоподобно то, что будет, когда опасная ситуация возникнет фактически. В этом случае учащиеся взаимодействуют с имитационной опасной ситуацией.

Осуществить такое взаимодействие можно с помощью имитационных игр. Цель имитационной игры – выработка стратегии поведения, умения действовать в типичных ситуациях, возникающих в повседневной жизни. Имитационная игра – это модель жизни, т.е. в имитационной игре моделируются реальные жизненные ситуации, где могут демонстрироваться как позитивные, так и негативные формы поведения. Преимуществом игрового обучения является то, что неправильные действия или неверно принятые решения не ведут к катастрофическим последствиям, но в то же

время дают опыт соответствующих переживаний и развивают навыки выхода из трудных ситуаций. Участие в игре, обсуждение её хода и результатов способствуют формированию умений быстро анализировать ситуацию, принимать целесообразные решения, осуществлять их. Особенность игрового действия заключается еще и в том, что школьники, стремящиеся к результату, заявленному сюжетом игры, сами ставят промежуточные цели, обозначающие шаги в продвижении к конечному результату, сами решают, какие действия являются оптимальными и сами осуществляют контроль за процедурой выполнения. В зависимости от результатов этого самоконтроля он выстраивает свои дальнейшие действия.

Выделяют различные виды имитационных игр: деловые игры, ролевые игры, игры-драматизации, игры-упражнения и собственно имитационные игры. На данном этапе процесса формирования готовности к безопасному поведению мы использовали ситуационные игры-упражнения и ролевые игры.

Целью ситуационных игр-упражнений является практическая отработка действий в конкретной ситуации. При этом ситуация должна быть знакома учащимся и понятна. Преподаватель знакомил учащихся с целью и задачами игры, излагал содержание ситуации. В зависимости от содержания задачи и возможности обеспечения необходимыми средствами определялось количество участников. Одну и ту же ситуацию можно было проиграть несколько раз, что позволило проанализировать и оценить действия большего числа школьников. Учащиеся, не участвующие в игре в данный момент, являлись экспертами. Кроме того, сами участники игры должны были не только выполнить задание, но и проанализировать, насколько удалось им справиться с этой задачей. Игры-упражнения использовались для отработки действий при возгорании электробытовых приборов, применении огнетушителя, эвакуации из задымленного помещения, при переходе проезжей части по сигналам регулировщика, умений ориентирования на местности различными способами, подготовке к походу и т.п.

В качестве примера можно привести следующие задания.

– Вы находитесь дома один, смотрите телевизор. Вдруг изображение на экране пропало, а из задней панели телевизора пошел дым. Покажите, что Вы будете делать.

– Вы собираетесь с друзьями пойти в лес за грибами. Стоит теплая летняя погода, но посмотрев прогноз погоды, вы узнали, что возможен дождь. Покажите, что Вы возьмете с собой в лес, какую одежду и обувь наденете.

Для проведения таких игр необходимо подготовить сопутствующие средства: аксессуары, макеты, атрибуты.

Для формирования умений и навыков безопасного поведения в ситуациях криминогенного характера использовались ситуационно-ролевые игры. Ролевая игра – это процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблемную ситуацию. То есть ролевые игры представляют собой небольшие сценки спланированного или произвольного характера, отражающие модели жизненных ситуаций. Цель ситуационно-ролевой игры – эффективная отработка вариантов поведения в тех опасных ситуациях, в которых могут оказаться подростки. Игра позволяет им приобрести навыки безопасного выхода из данной ситуации.

При подготовке к игре учитель формулировал задачи, определял содержание игры, разрабатывал сценарий, т.е. описывал ситуацию, характеристику участников этой ситуации, их действия, подбирал необходимые средства для игры. Проведение игры осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе происходил ввод в игру: учитель сообщал тему игры, обозначал игровую ситуацию, знакомил подростков с игровыми задачами, давал инструкцию о ходе игры. Затем шло распределение ролей. Для того чтобы облегчить вхождение в роль, участникам давались карточки с характеристикой действующих лиц и описанием начала их действий.



Предлагалось в течение нескольких минут обдумать роль, ситуацию, выбрать линию поведения, войти в образ. После этого учителем еще раз формулировалась проблема, которую надо решить, и предоставлялось слово исполнителям.

На втором этапе осуществлялись игровые действия. Участники сначала разыгрывали роли по предложенному тексту (или импровизировали, учитывая полученную информацию), затем развивали и завершали ситуацию. В пределах данной ситуации учащимся предоставлялась возможность показать существующие стереотипы реагирования на опасные факторы или использовать новые модели поведения, осознать и преодолеть внутренние опасения и проблемы. Игроки действовали совершенно свободно, проявляя свои творческие способности. Условность игрового пространства раскрепощала подростков, они не боялись своими действиями нанести какой-либо ущерб себе или партнерам по игре.

На заключительном этапе (подведение итогов игры) на основе эмоционально пережитых играющими суждений осуществлялась рефлексия, анализ действий участников игры: насколько они соответствуют ситуации, является ли решение целесообразным, достигнута ли поставленная цель.

Результатом игры являлись конкретные достижения игровых действий при выполнении учебной задачи, то есть новые знания, умения, модель поведения в данной ситуации, оценочные отношения. При этом полученные знания и умения, лично пережитые участником ситуации, становились его личным опытом. Это вырабатывало уверенность в себе и своих силах, убежденность в том, что в реальной ситуации он сможет принять правильное решение и реализовать безопасную модель поведения. При взаимодействии подростка с реальной опасной ситуацией происходит актуализация «следов» прошлого опыта, что обеспечивает высокую мобильность ранее сформированных действий и сокращает процесс принятия решения.

В качестве примера ролевой игры можно предложить игру «Один дома» (Приложение 3), которая проводилась при изучении темы «Безопасное поведение в ситуациях криминогенного характера».

Таким образом, содержание и педагогические средства тренировочного этапа способствовали формированию операционально-деятельностного и регулятивного компонентов готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Подростки овладели умениями прогнозировать опасность, предотвращать её, адекватно действовать в ситуации в соответствии со степенью опасности, использовать средства защиты. А это способствует уменьшению стресса в реальной ситуации, снятию тревожности, повышению эмоциональной устойчивости. Учащиеся приобрели умения планировать свое поведение, анализировать и оценивать собственные действия, выстраивать взаимоотношения с другими людьми.

Третий этап процесса формирования готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни – творческий. Осуществлялся на основе самостоятельного (путем переноса усвоенных умений и навыков в новую ситуацию, открытия новых способов поведения) научения через успешное нахождение своего варианта выхода из нестандартной ситуации. Для того чтобы помочь школьникам приобрести опыт безопасного поведения, нужно включить его в такую ситуацию, в которой он мог бы пережить события, совершить предметные или умственные действия, которые приведут их к этому опыту. При этом ученики вырабатывают умения без соответствующего образца, находят действительно новое для них решение, приобретая тем самым свой собственный, индивидуальный, личностный опыт, свой смысл, свою позицию. Если на предыдущем этапе учащиеся взаимодействовали со стандартной, знакомой им информационной и имитационной опасной ситуацией, то задачей творческого этапа является подготовка школьников к безопасному поведению в измененной или нестандартной, незнакомой ситуации. Взаимодействие с нестандартными

имитационными, а также дозированными опасными ситуациями позволяет подросткам приобрести опыт поведения в таких ситуациях.

Взаимодействие с имитационными опасными ситуациями осуществлялось в ситуационных играх-упражнениях, ситуативно-ролевых играх и собственно имитационных играх. На данном этапе подготовки к безопасному поведению учащиеся в ходе игр применяли сформированные у них знания и умения в нестандартной ситуации, тем самым самостоятельно вырабатывая свою модель поведения.

В играх-упражнениях обучающиеся учились решать одну и ту же задачу в постоянно меняющейся обстановке, учитывая ее особенности, изменяя порядок, способы поведения. Условия обстановки, меняясь и усложняясь, постепенно приближались к реальным. Вводились элементы новизны, необычности, неизвестности, внезапности. Создавались условия, когда нет времени на подготовку и требуется немедленно предпринять необходимые действия. Обеспечивался высокий темп учебных действий, соответствующий тому, который бывает реально в экстремальных ситуациях. Ставились задачи, требующие самостоятельного выбора одного способа решения из нескольких возможных.

Так, например, при проведении игры «Эвакуация», где отрабатывались действия при пожаре в многоэтажном здании, задавались ситуации, когда участники обладали недостаточной информацией об опасных факторах, об очаге пожара, создавались помехи в виде задымления, паники, отключения электроосвещения, потери способности действовать одного из участников игры, отсутствия руководителя и т. п.

Ситуационные игры-упражнения позволяют подросткам выработать алгоритм безопасного поведения:

- наблюдение за обстановкой, выявление ее изменений и важнейших особенностей, имеющих значение для решаемой задачи;
- анализ и оценка особенностей ситуации, ее трудностей и рисков;

- принятие обоснованного решения, как действовать в данном случае;
- реализация намеченного плана действий;
- гибкость и коррекция решений и действий по ходу выполнения с учетом обстоятельств.

Такие игры проводились также в групповой, парной форме, что позволило вырабатывать умения взаимодействовать друг с другом, принимать совместное решение, распределять обязанности и ответственность.

В ролевых играх также отрабатывалось поведение в нестандартной ситуации. Учащимся предлагались разнообразные ситуации с введением элементов неясности обстановки, отсутствием достаточной информации; когда часть информации противоречива; непредвиденностью возникающих трудностей и условий. Сценарий игры предполагал нарушение людьми, с которыми совместно решается задача, предварительно обговоренных совместных действий. Игрокам создавались трудности, при которых нельзя выполнить действия, отрабатывавшиеся на предыдущем этапе. Все это требовало от учащихся самостоятельно, без подсказок и предварительной отработки находить совершенно новые решения, проявляя находчивость, сообразительность, смекалку.

Собственно имитационные игры – это игры, в которых моделируются условия реальной жизни и деятельность участников. Они построены на общении играющих, на индивидуальном и коллективном принятии решений в условиях неопределенности, экстремальности и отсутствия полной информации. Имитационные игры, как правило, моделируют самую разнообразную среду, в которой может оказаться человек, или экстремальные ситуации, которые требуют быстрого и правильного решения. Это не только расширяет кругозор участников, но и позволяет приобрести бесценный опыт адаптации в новой среде. Посредством таких игр реализуется деятельностный характер обучения, то есть организуется

коллективная мыследеятельность, в ходе которой формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия.

Организация деятельности школьников в имитационных опасных ситуациях способствовала осмыслению правил безопасного поведения, формированию умения принимать на основе этих правил решения в конкретных условиях, выбирать модель поведения, адекватную степени опасности, выполнять действия. Такая деятельность осуществлялась на уроках безопасности жизнедеятельности и во внеурочное время.

Ситуации дозированного физического риска возможны на уроках физики, химии, технологии; физкультуры. На уроках физики во время проведения практических и лабораторных работ могут быть получены незначительные травмы из-за неправильного или неосторожного обращения с приборами и инструментами. При выполнении лабораторных работ на уроках химии учащиеся подвергаются риску получить ожог или отравление химическими веществами. На уроках технологии школьники пользуются режущими и колющими инструментами, а значит, подвергаются опасности получить повреждения. Занятия физической культурой не только способствуют укреплению здоровья, но и могут быть травмоопасны.

Таким образом, учащиеся взаимодействовали с дозированными опасными ситуациями. При этом учителя, инструктировали школьников о соблюдении правил безопасности, наблюдали за соблюдением этих правил обучающимися, в случае необходимости подстраховывали их.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента у подростков осуществлялось формирование и развитие ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов готовности к безопасному поведению.

### 2.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни

Полученные результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по реализации в образовательном процессе программы по формированию готовности к безопасному поведению в повседневной жизни были проанализированы в соответствии с выделенными критериями: мотивационный, когнитивный, практический, саморегуляционный и рефлексивный.

В исследовании готовности учащихся к безопасному поведению в повседневной жизни по мотивационному критерию использовалась анкета, позволяющая выявить уровень внутренней мотивации к обучению безопасной жизнедеятельности. Результаты анкетирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика сформированности готовности подростков к безопасному поведению по мотивационному критерию (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый	11	9	7	7	10	9	9	9
критический	24	15	10	7	20	19	19	19
достаточный	43	47	48	48	50	52	52	52
оптимальный	22	29	35	38	20	20	20	20

Сравнивая результаты итоговой диагностики с исходными данными и результатами промежуточной диагностики, можно отметить, что изменения наблюдаются как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Недопустимый уровень готовности имеют лишь 7% учащихся ЭГ, что на 4% меньше исходных данных. Число подростков с критическим уровнем

уменьшилось в ЭГ на 17 %, в КВ – на 1%. В экспериментальной группе на 5% стало больше учащихся с достаточным уровнем, в контрольной же группе – только на 2%. Количество школьников с оптимальным уровнем возросло на 16% в ЭГ, в КГ это процентное соотношение осталось без изменений.

Также можно наблюдать, что наибольшие изменения уровня мотивационной готовности в экспериментальной группе произошли после первого этапа процесса формирования безопасного поведения. Этому способствовало разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности, показ практической значимости изучаемого материала, использование примеров из жизни, интересных и разнообразных заданий. Реализация активных методов обучения, включение всех учащихся в совместную деятельность по решению проблем, отработка действий и поведения в ситуациях, схожих с реальными, на последующих этапах помогли подросткам осознать важность безопасного поведения и необходимость подготовки в области обеспечения безопасности. Учащиеся этой группы отмечают, что учебные занятия по обучению безопасному поведению стали им интересны, повысилась активность, самостоятельность в выполнении заданий, решении ситуационных задач. Они стали читать дополнительную литературу, смотреть телепередачи по обеспечению личной безопасности. Учащиеся, демонстрировали умения применять знания, приобретенные на различных уроках.

В контрольной выборке результаты следующие: если на первом этапе произошли небольшие изменения уровней готовности в сторону улучшения, то на последующих этапах уровни остались практически без изменения.

Таким образом, результаты, представленные в таблице 4, отражают значительные качественные изменения в структуре мотивации учащихся к безопасному поведению, подтверждая развитие ценностно-мотивационного компонента готовности подростков ЭГ.

Для выявления готовности обучающихся к безопасному

взаимодействию с окружающей средой по когнитивному критерию использовался тест, который включал задания различных уровней трудности, что позволяло более объективно оценить уровень знаний о возможных опасностях окружающей среды, их причинах, последствиях, о правилах и способах безопасного взаимодействия со средой, средствах защиты.

Итоги тестирования в ходе формирующего эксперимента учащихся экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 5.

Таблица 5

Динамика сформированности готовности подростков к безопасному поведению по когнитивному критерию (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый	21	13	10	9	21	15	13	13
критический	54	32	22	19	54	50	50	49
достаточный	18	35	42	44	19	26	27	28
оптимальный	7	20	26	28	6	9	10	10

Оценивая результаты выполнения тестовых заданий, можно отметить, что в экспериментальной группе количество учащихся с достаточным и оптимальным уровнем знаний значительно возрастает (достаточным – на 26%, оптимальным – на 21%), а количество учащихся, имеющих критический и недопустимый уровень, уменьшается на 35% и 12% соответственно.

При этом наибольшие изменения наблюдаются при промежуточной диагностике после первого этапа, где подростки овладевают знаниями о безопасном взаимодействии с окружающей средой. Полученные результаты подтверждают эффективность применения на данном этапе активных методов обучения (эвристическая беседа, частично-поисковый, мозговой штурм, дискуссия, анализ конкретных ситуаций), что позволяло включать



учащихся в самостоятельную поисковую мыслительную деятельность. Также использование межпредметных связей, комплексное изучение проблем безопасности на различных учебных предметах, при проведении интегрированных уроков, во внеклассной работе помогло рассмотреть опасные факторы окружающей среды с различных точек зрения, в разных аспектах и сформировать систему знаний о безопасности в повседневной жизни.

На последующих этапах мы также видим увеличение количества учащихся с более высоким уровнем когнитивной готовности, т.к. в процессе взаимодействия с информационными и имитационными опасными ситуациями происходило осмысление приобретенных знаний и умений безопасного поведения. Меньше ошибок было допущено в тестовых заданиях по теме «Дорожная безопасность» и «Правила безопасного поведения в ситуациях криминогенного характера».

В контрольной группе также происходит изменение уровня знаний учащихся, но значительно меньше, чем в экспериментальной. Количество школьников с оптимальным и достаточным уровнем повысилось на 9% и 4% соответственно, с критическим и недопустимым уровнем уменьшилось на 5% и 8%. При этом 13% подростков не справились с тестовыми заданиями, а значит не усвоили знания о безопасном взаимодействии с окружающей средой, что соответствует недопустимому уровню интеллектуальной готовности. На втором и третьем этапах формирования готовности к безопасному поведению изменений уровня знаний практически не наблюдается.

Итак, полученные результаты диагностики показывают явную тенденцию эффективности реализации программы при повышении уровня когнитивного компонента готовности.

Итоговая диагностика готовности подростков к безопасному поведению по практическому критерию, так же как и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, включала метод диагностических

ситуаций и анкетирование. В первом случае обучающимся предлагался набор информационных опасных ситуаций на дорогах, при пожарах, на природе, при взаимодействии с незнакомыми людьми. В каждой ситуации необходимо было принять правильное решение и определить способы безопасного поведения, адекватные данной ситуации. Анкетирование было направлено на выявление опыта безопасного поведения в повседневной жизни, реализации мер предосторожности и профилактики воздействия опасных и вредных факторов. Анкета «Степень реализации безопасного поведения в повседневной жизни» состояла из 20 вопросов и трех возможных вариантов ответа. Полученные ответы позволяли судить о постоянном соблюдении подростком правил безопасного поведения в повседневной жизни, частичной реализации безопасного поведения или об опасном поведении. Были получены следующие результаты (табл. 6)

Таблица 6

Динамика сформированности готовности подростков к безопасному поведению по практическому критерию (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый.	19	18	9	7	19	19	16	16
критический	56	56	45	31	54	'53'	51	51
достаточный-	18-	19	31	36	21	22	27	27
оптимальный	7	7	15	26	6	6?	6:	6

Сравнивая полученные результаты с исходным состоянием практической готовности, следует отметить, что лучшая динамика наблюдается у подростков экспериментальной группы (приращение оптимального уровня в ЭГ на 9%, а в КГ – без изменений; достаточного уровня в ЭГ на 18%, в КВ – на 6%). Такая ситуация обусловлена тем, что

участники экспериментальной группы на занятиях по ОБЖ и других предметов, внеклассных занятиях взаимодействовали не только с информационными, но и имитационными опасными ситуациями, а это позволяло им ориентироваться в ситуации, быстро принимать решение, выбирать наиболее оптимальные способы безопасного поведения. Недостаточное количество часов, отведенное на изучение безопасного поведения по программе ОБЖ не давало возможности в контрольной группе отработать умения и навыки в течение урока.

Изменившееся отношение учащихся экспериментальной группы к обучению безопасному поведению, приобретенные знания и умения, способствовали повышению уровня реализации безопасного поведения в повседневной жизни. Тем самым подтверждается эффективность программы формирования безопасного поведения.

Исследование динамики сформированности готовности к безопасному поведению по саморегуляционному критерию осуществлялось на основе тех же шкал, что и на констатирующем этапе: планирование, моделирование, программирование. На основе этих шкал определялся и общий уровень саморегуляции.

Анализ полученных данных показал, что в отличие от подростков КГ, у которых выявлены незначительные количественные изменения уровней саморегуляции (на 1-5 %), в ЭГ зафиксировано существенное уменьшение учащихся с критическим (на 21%) и недопустимым (на 5%) уровнем, а также увеличение числа с достаточным (на 9%) и оптимальным (на 17%) уровнем.

Это свидетельствует о расширении умений планировать свое поведение, гибко изменять план действий в соответствии с новыми условиями, подбирать способы безопасного взаимодействия с ситуацией. Результаты диагностики готовности к саморегуляции представлены в таблице 7.

Таблица 7

Динамика сформированности готовности подростков к безопасному поведению по саморегуляционному критерию (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый	12	12	9	7	10	10	9	9
критический	32	29	25	11	24	22	21	20
достаточный	47	49	51	56	55	56	59	60
оптимальный	9	10	15	26	11	11	11	11

Наибольшие изменения уровней готовности к саморегуляции в экспериментальной группе наблюдаются после проведения этапа применения. Это доказывает эффективность реализации взаимодействия школьников с имитационными опасными ситуациями. Подростки, участвуя в ситуационных играх-упражнениях, ролевых и имитационных играх, отрабатывали поведение в нестандартной ситуации, с введением элементов неясности обстановки, отсутствием достаточной информации, когда нет времени на подготовку и требуется немедленно предпринять необходимые действия, что требовало от них своевременного реагирования на изменение условий, самостоятельного принятия решения, планирования и контролирования своих действий.

Уровень готовности подростков к безопасному поведению по рефлексивному критерию также определялся с помощью методики В.И. Моросановой. Выявлялись умения анализировать ситуацию, осуществлять оценку результатов своих действий, коррекцию своего поведения. Результаты опроса показали следующее (табл. 8).

Таблица 8

Динамика сформированности готовности подростков к безопасному поведению по рефлексивному критерию (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый	22	19	15	7	23	21	15	15
критический	38	34	29	18	38	37	35	33
достаточный	34	38	44	57	31	34	41	42
оптимальный	6	9	12	18	8	8	9	10

Анализируя полученные данные, можно отметить наличие положительной динамики развития уровней рефлексивного компонента готовности в экспериментальной группе. Количество подростков с оптимальным уровнем увеличилось на 12%, достаточным – на 23%. Количество учащихся с критическим и недопустимым уровнями готовности снизилось на 20% и 15% соответственно. Этому способствовала организация этапа рефлексии после проведения ролевых и имитационных игр. Школьники научились анализировать свое поведение в опасной ситуации, выявлять причины неудачных способов поведения, оценивать свои действия и поступки, что в дальнейшем позволяло осуществлять коррекцию своего поведения.

В контрольной группе произошли незначительные изменения уровня сформированности рефлексивного компонента готовности. Сохранилась группа подростков, плохо контролирующая поведение, не замечающих своих ошибок, некритичных к своим действиям. Это приводит к проявлению деструктивного поведения, созданию опасности для себя и окружающих людей, к тенденции саморазрушения.

Проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности подростков к безопасному поведению в

повседневной жизни, мы выявили итоговый уровень сформированности исследуемой характеристики (табл. 9), который определялся следующим образом: готовность не сформирована, если хотя бы один из компонентов имеет недопустимый уровень; готовность сформирована на допустимых уровнях (критическом, достаточном, оптимальном), если большинство компонентов сформировано на данных уровнях.

Таблица 9

Динамика сформированности готовности подростков к  
безопасному поведению в повседневной жизни (%)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Этапы контроля				Этапы контроля			
	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый	исходный	1-й промежуточный	2-й промежуточный	итоговый
недопустимый	40	21	12	9	42	21	17	17
критический	35	29	25	18	38	37	32	31
достаточный	18	38	44	47	12	33	41	42
оптимальный	7	12	19	26	8	9	10	10

Полученные данные позволяют предположить, что более выраженная положительная динамика в изменении уровня готовности подростков экспериментальной группы обусловлена применением в образовательном процессе разработанной программы по формированию готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Таким образом, все вышеизложенное дает основание заключить, что в результате экспериментальной проверки выдвинутая гипотеза в целом подтвердилась.

### Выводы по второй главе

Реализация программы по формированию готовности подростков к безопасному поведению осуществляется через *мотивационно-информационный* (становление мотивационной и когнитивной основы безопасного поведения в повседневной жизни), *тренировочный* (формирование умений и навыков безопасного поведения в стандартной, знакомой ситуации), *творческий* (обогащение личного опыта безопасного поведения при взаимодействии с измененной или нестандартной ситуацией) этапы.

Критериями сформированности готовности к безопасному поведению в повседневной жизни выступают: *мотивационный* (приоритетность ценностей безопасности, здоровья; стремление и потребность обучающихся в обеспечении личной и общественной безопасности; мотивация к безопасному поведению), *когнитивный* (наличие знаний о возможных опасностях окружающей среды, о правилах и способах безопасного взаимодействия со средой), *практический* (умения и навыки безопасного поведения; опыт реализации безопасного поведения в повседневной жизни), *саморегуляционный* (умения осуществлять эмоционально-волевую регуляцию поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения), *рефлексивный* (умения осуществлять анализ и оценку своего поведения).

Диагностический комплекс, составленный из модифицированных методик, позволил оценить изменения готовности к безопасному поведению по степени сформированности его ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного, регулятивного и рефлексивного компонентов.

Анализ результатов диагностики исходного состояния компонентов готовности подростков к безопасному поведению позволил выявить четыре уровня его сформированности – недопустимый, критический, достаточный и оптимальный, в соответствии со степенью проявления

показателей каждого из критериев. На констатирующем этапе ОЭР обучающиеся экспериментальной и контрольной групп не показали значительных различий в степени сформированности компонентов готовности. Ценностно-мотивационный и регулятивный компоненты готовности к безопасному поведению у большинства учащихся сформированы на достаточном уровне. В то же время по когнитивному, практическому и рефлексивному критериям большая часть школьников обладает критическим уровнем знаний и умений безопасного поведения, что подтвердило целесообразность использования в образовательном процессе модели формирования готовности к безопасному поведению в повседневной жизни.

Увеличение количества обучающихся ЭГ с достаточным и оптимальным уровнем готовности к безопасному поведению, уменьшение числа подростков с недопустимым и критическим уровнем привело к заключению о том, что эффект положительных изменений обусловлен использованием в образовательном процессе разработанной программы по формированию готовности к безопасному поведению в повседневной жизни.



## Заключение

В повседневной жизни подросток встречается с различными опасностями окружающей среды. Обеспечить собственную безопасность он может лишь в том случае, если у него сформирована готовность к безопасному поведению. Только обладая устойчивой мотивацией к безопасной жизнедеятельности, системой знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умений саморегуляции своего поведения, контроля и оценки своих поступков, подросток способен не только защитить себя от опасностей и угроз окружающей среды, но и исключить или минимизировать создаваемые им самим опасные ситуации.

Сформировать готовность подростков к безопасному поведению в повседневной жизни может система образования. Программа по формированию готовности состоит из целевого, нормативного, технологического и результативного блоков. Она является базой для формирования готовности к безопасному поведению посредством последовательного погружения в опасные ситуации (информационные, имитационные, дозированного риска), создаваемые педагогами на мотивационно-информационном, тренировочном и творческом этапах обучения. Использование поэтапно сообщающего (вербального) и наглядного (викарного) научения посредством словесных воздействий и наблюдения за наглядно представленными образцами поведения; копирующего (имитационного) научения через воспроизведение подростками способов и приемов поведения в опасной ситуации, разработанных другими лицами; самостоятельного (путем переноса, открытий) научения через успешное нахождение своего варианта выхода из нестандартной ситуации (на основе имеющихся в памяти у субъекта вариантов поведения) обеспечивает продвижение учеников от расширения его информированности, через развитие функциональной грамотности к компетентности самосохраняющего поведения.

Необходимыми педагогическими условиями формирования готовности к безопасному поведению являются: комплексный подход к обучению подростков безопасному поведению через предметы, непосредственно связанные с проблемами безопасности, реализацию содержательных линий «Обеспечение личной безопасности» и «Здоровый образ жизни» учебных дисциплин: физики, химии, биологии, технологии, обществознания, физической культуры; внеклассную воспитательную работу школы; организацию последовательного погружения подростков в ситуации, приближающиеся к реальности; осуществление мониторинга готовности к безопасному поведению.

Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что эффективное формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни возможно посредством целенаправленного педагогического воздействия на ее ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, регулятивный и рефлексивный компоненты.

### Библиографический список

1. Адольф, В.А. Горизонты и границы современного образования / В.А. Адольф, К.В. Адольф // CREDE EXPERTO: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – № 3. – С. 186-196.
2. Адольф, В.А. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография / В.А. Адольф, А.Н. Савчук. – Красноярск, 2014. – 256 с.
3. Александров, Ю.И. Основы психофизиологии: учебник / Ю.И. Александров. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 349 с.
4. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.В. Старостенко и др. – СПб.: Питер, 2015. – 302 с.
5. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие для вузов / под ред. проф. Л.А. Муравья. – 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 431 с.
6. Безопасность человека: учебно-методическое пособие для преподавателей образовательных учреждений по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» / Фонд нац. и междунар. безопасности.; авт.-сост. В. Б. Волошинов и др. – М.: Фонд нац. и междунар. безопасности, 2014. – 472 с.
7. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности: учебник для студентов вузов / С.В. Белов и др.; под ред. С.В. Белова. – Изд. 7-е, стер. – М.: Высшая школа, 2007. – 615 с.
8. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев; под общ. ред. Ю.Л. Воробьева; МЧС России. – М.: Деловой экспресс, 2016. – 316 с.
9. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

10. Гиззатулин, Е.Р. Безопасность жизнедеятельности личности: формирование историко-философских подходов / Е.Р. Гиззатулин // Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения: материалы XIII Международной научно-практической конференции, 14-15 мая г. Москва. – М.: КУНА, 2008. – с. 160-166.
11. Гоббс, Т. Избранные произведения: в 2 т. / Томас Гоббс; пер. с латин. и англ. – М.: Мысль, 1964. – Т.1. – 583 с.; Т.2. – 748 с.
12. Гордиенко, М.В. Воспитание личности безопасного типа поведения младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Гордиенко. – Омск, 2009. – 25 с.
13. Гринин, А.С. Экологическая безопасность. Защита территории и населения при чрезвычайных ситуациях: учебное пособие / А.С. Гринин, В.Н. Новиков. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2012. – 336 с.
14. Дандарова, Ж.К. Психология подростка: учебник / Ж.К. Дандарова, И. Кон, С.Н. Костромина и др.; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2014. – 480 с.
15. Забегаев, А.В. Безопасность жизнедеятельности: учебник / А.В. Забегаев. – М.: АСВ, 2014. – 140с.
16. Крайг, Г. Психология развития / Грейс Крайг; пер. с англ. Н. Мальгиной и др. – СПб.: Питер, 2013. – 987 с.
17. Краснянская, Т.М. Безопасность человека: психологический аспект: учеб. пособие по курсу «Безопасность жизнедеятельности» / Т.М. Краснянская; Таганрог, гос. радиотехн. ун-т. – Ставрополь: Пресса, 2015. – 215 с.
18. Костецкая, Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы / Г.А. Костецкая // Безопасность жизнедеятельности. – 2012. – № 10. – С. 37-40.
19. Кошкина, Н.А. Формирование личности безопасного типа на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» / Н.А. Кошкина, Е.Н.

Половникова, О.Ю. Беспятых // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 8 (12). – С. 43-47.

20. Лефрансуа, Г. Теории научения. Формирование поведения человека / Ги Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2013. – 278 с.

21. Лобачев, А.И. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов / А.И. Лобачев. – М.: Юрайт-Издат, 2016. – 360 с.

22. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. / Джон Локк; [Пер. с англ.]. – М.: Мысль, 1985. – Т.1. – 622 с.; Т.2. – 560 с.; Т.3. – 668 с.

23. Лызь Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталья Александровна Лызь. – Таганрог, 2006. – 399 с.

24. Маньков, В.Д. Безопасность общества и человека в современном мире: учебное пособие / В.Д. Маньков. – СПб.: Политехника, 2015. – 551 с.

25. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2017. – 352 с.

26. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. – Екатеринбург: Изд-во ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2014. – 52 с.

27. Муравьева, А.Н. Результаты исследования проблемы безопасности жизнедеятельности школьников в образовательном пространстве школы / А.Н. Муравьева, З.К. Бакшеева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 2. – С. 94-99.

28. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стер. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

29. Неверов, В.Н. Формирование личности безопасного типа поведения при обучении ОБЖ: психолого-педагогический аспект / В.Н. Неверов, А.М. Деркач // Молодой ученый. – 2014. – № 5.1. – С. 50-53.

30. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн.: учеб. для пед. вузов / Р.С. Немов. – изд. 4-е. – М.: Владос, 2014. – Кн. 2: Психология образования. – 606 с.

31. Орлов, Ю.М. Научение / Ю.М. Орлов; Ин-т проблем сознания Междунар. акад. информатизации ООН. – М.: Импринт-Гольфстрим, 2017. – 36 с.
32. Пилипенко, В.Ф. Национальная безопасность Российской Федерации: История. Концепции. Документы: методическое пособие / В.Ф. Пилипенко, Н.В. Ерков; под ред. Л.Я. Олиференко. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 128 с.
33. Попков, А.В. Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артём Викторович Попков. – Ижевск, 2007. – 270 с.
34. Русак, О.Н. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» / О.Н. Русак, К.Р. Малаян, Н.Г. Занько. – Изд. 10-е, стер. – СПб.: Лань, 2016. – 447 с.
35. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре: Трактаты / Ж. Ж. Руссо. – М.: Канон-пресс-Ц, 2000. – 542 с.
36. Скоролупова, О.А. Правила и безопасность / О.А. Скоролупова. – М.: Скрипторий-2003, 2015. – 144 с.
37. Сорокина, Л.А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению на основе различных форм научения. [Электронный ресурс] / Л.А. Сорокина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. – Режим доступа: URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xix/28847> (дата обращения 10.02.2018)
38. Столяренко, А.М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. М. Столяренко. – М.: Юнити, 2012. – 607 с.
39. Строгова, Н.Е. Педагогическое сопровождение процесса формирования здорового образа жизни обучающихся: структура, критерии, показатели / Е.Н. Ярушина, О.А. Кудрина, Н.Е. Строгова // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI

Международной научной конференции (Красноярск, 05-07 июня 2018 г.). – Красноярск, 2018. – С. 433-435.

40. Строгова, Н.Е. Сопоставительная характеристика состояния здорового образа жизни студентов высшей школы / З.К. Бакшеева, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Красноярск, 26 апреля 2017 г.). – Красноярск, 2017. – С. 187-196.

41. Строгова, Н.Е. Физкультурно-оздоровительная деятельность в формировании здорового образа жизни у студенческой молодежи / Т.В. Усова, Н.Е. Строгова // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Красноярск, 26 апреля 2017 г.). – Красноярск, 2017. – С. 355-360.

42. Суворова, Т.В. Формирование культуры безопасности студентов колледжа на основе здоровьесбережения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Викторовна Суворова. – М., 2008. – 19 с.

43. Такман, Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.В. Такман; пер. с англ. – М.: Прогресс, 2012. – 572 с.

44. Терницкая, С.В. Социально-педагогические подходы к безопасности личности / С.В. Терницкая // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3-4. – С. 17-19

45. Терницкая, С.В. Формирование безопасного поведения личности как социально-педагогическая проблема / С.В. Терницкая // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – С. 90-95.

46. Узнадзе, Д.И. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2014. – 413 с.

47. Федеральный закон «О безопасности» от 28.12.2010 № 390-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108546/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/) (дата обращения 10.02.2018)

48. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 474 с.

49. Хомякова, В.С. Безопасность как фактор устойчивого развития (социально-философский аспект): дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Вера Сергеевна Хомякова. – Чита, 2007. – 154 с.

50. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2016. – 320 с.

51. Шакирова, З.В. Задачи педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде / З.В. Шакирова // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: сборник докладов международной научно-практической заочной конференции 16 мая 2016 г. – Казань, 2016. – С. 179-181.

52. Шакирова, З.В. Особенности педагогического взаимодействия в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде / З.В. Шакирова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2015. – № 2. – С. 36-39.

53. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2015. – 349 с.

54. Шафикова, Г.Р. Профилактика негативного влияния интернета на детей / Г.Р. Шафикова // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 4 (90). – С. 118-123.

55. Юнацкевич, П.И. Основы общественной безопасности: учебно-методическое пособие для сотрудников Комитета безопасности России / П.И. Юнацкевич. – СПб.: ГОНО «Институт нравственности», 2006. – 44 с.

56. Ярочкин, В.И. Теория безопасности / В.И. Ярочкин, Я.В. Бузанова. – М., 2015. – 278 с.



57. Wrench, K. *Helping Vulnerable Children and Adolescents to Stay Safe* / K. Wrench, G. Kadlec. – Jessica Kingsley Publishers, 2016. – 184 p.

58. Christner, R.W. *Handbook of Cognitive-Behavior Group Therapy with Children and Adolescents* / R.W. Christner, J. Stewart, A. Freeman. – Routledge, 2017. – 546 p.

### Тест-опросник «Как вы относитесь к обучению безопасному поведению»

Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к обучению безопасному поведению, поставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения: верно (+); неверно (-). Помните, что качество результатов опроса будет зависеть от искренности и точности Ваших ответов. Спасибо за работу!

№ п/п	Высказывание	Ваш ответ
1	Обучение безопасному поведению дает мне возможность узнать много важного для себя, например, какие опасности меня подстерегают, как их избежать, как правильно вести себя в той или иной опасной ситуации	
2	Занятия по обучению безопасному поведению мне интересны и я хочу узнать как много больше о правилах поведения на дорогах, при пожаре, в ситуациях криминального характера и т.п.	
3	Для подготовки к безопасному поведению в повседневной жизни мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях	
4	Учебные задания по обучению безопасному поведению мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель	
5	Трудности, возникающие при обучении безопасному поведению, делают его для меня еще более увлекательным	
6	Для обучения безопасному поведению кроме учебников самостоятельно читаю дополнительную литературу, смотрю телепередачи	
7	Считаю, что правила поведения в различных опасных ситуациях в процессе подготовки к безопасному поведению можно было бы не изучать	
8	Если что-то не получается при обучении безопасному поведению, стараюсь разобраться и дойти до сути	
9	На занятиях по обучению безопасному поведению у меня часто бывает такое, состояние, когда «совсем не хочется учиться»	
10	На занятиях по обучению безопасному поведению активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя	
11	Материал, изучаемый при подготовке к поведению в опасных ситуациях, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями)	
12	При обучении безопасному поведению стараюсь самостоятельно выполнять задания, решать ситуационные задачи, не люблю, когда мне подсказывают и помогают	
13	Задания по подготовке к безопасному поведению, по возможности, стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить за меня	
14	Считаю, что все знания и умения безопасного поведения являются ценными, и они пригодятся мне в жизни	
15	Оценка по безопасности жизнедеятельности для меня важнее, чем знания и умения безопасного поведения	

16	Если я плохо подготовлен к безопасному поведению, то особо не расстраиваюсь и не переживаю	
17	Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с подготовкой к безопасному поведению	
18	Обучение безопасному поведению дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания	
19	Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по безопасности жизнедеятельности, то меня это огорчает	
20	Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана)	

### Диагностические ситуации

1. Вы забыли купить хлеб, а до закрытия магазина осталось несколько минут. Подбегая к перекрестку, вы замечаете, что зеленый сигнал пешеходного светофора начинает мигать. Но машины, стоящие на перекрестке, еще не тронулись с места. Как вы будете действовать в данной ситуации? *Выберите из предлагаемых вариантов правильный ответ.*

а/ дождетесь следующего зеленого сигнала светофора,

б/ быстро перебежите проезжую часть,

в/ спокойно перейдете через проезжую часть, так как уверены, что водители вас видят и пропустят.

2. Вы идете вечером по пустынной улице, на вас нападает вооруженный ножом преступник и требует отдать деньги и золотые украшения. Что вы будете делать в этой ситуации? *Выберите из предлагаемых вариантов правильный ответ.*

а/ будете кричать, звать на помощь;

б/ попытаетесь договориться с преступником;

в/ будете сопротивляться, вырываться или угрожать, рискуя жизнью;

г/ отдадите все, потому что жизнь и здоровье дороже.

3. Вы остались дома одни. Вдруг раздался звонок в дверь. Подойдя к двери, вы услышали, что вам принесли телеграмму. Что вы будете делать? *Выберите правильные варианты ответов*

а/ немедленно откроете дверь, ведь вы давно ждали известий от родственников;

б/ попросите зачитать телеграмму вслух;

в/ откроете дверь на цепочке и, убедившись, что человек действительно держит в руках телеграмму и настроен добродушно, впустите

его в квартиру;

г/ предложите оставить телеграмму в почтовом ящике или у соседей.

4. Поздно вечером, возвращаясь с прогулки, вы решили сократить путь до дома и пошли через парк (сквер). Пройдя часть пути, вы увидели компанию молодых людей, ведущих себя вызывающе: слышна брань и звон битых бутылок. Компания приближается все ближе и ближе к вам. Как вы поступите в этой ситуации? *Укажите правильный ответ.*

а/ постараетесь незаметно для приближающейся компании свернуть и поскорее удалиться;

б/ сделаете замечание молодым людям и пристыдите их;

в/ подойдете к компании, заведете беседу, показав тем самым, что вы никого не боитесь.

5. Переходя по городскому пруду с одного берега на другой, вы внезапно провалились под лед. Каковы ваши действия? *Опишите их.*

6. Вы заходите в лифт. Неожиданно сзади появляется незнакомец. Прегравив путь обратно, он быстро нажимает на кнопку какого-либо этажа. Достав нож из кармана, незнакомец предлагает вам отдать деньги и сотовый телефон. Каковы ваши действия? *Опишите разные варианты безопасного поведения в данной ситуации.*

## Ролевая игра «Один дома»

по теме «Правила поведения в ситуациях криминогенного характера»

*Цели:* сформировать знания о возможных опасных ситуациях в доме, умения прогнозировать опасные ситуации, выбирать способ безопасного поведения, адекватно действовать в соответствии со степенью опасности, анализировать и оценивать свои действия; способствовать развитию коммуникативных умений, способности быстро принимать решение.

В игре участвуют два ученика, исполняя роли подростка и преступника. Остальные учащиеся наблюдают за поведением данных героев игры, анализируют их действия, оценивают и, возможно, предлагают свои варианты поведения в сложившейся ситуации. Одну и ту же ситуацию можно проиграть несколько раз.

*Ситуация 1.* Подросток находится один дома, смотрит телевизор. В квартиру под видом «почтальона» пытается проникнуть преступник.

*Инструкция подростку:* Ты находишься дома один, смотришь телевизор. Твои родители на работе. Услышав звонок в дверь, тыходишь и ...

*Инструкция преступнику:* Ты пытаешься ограбить квартиру, в которой по твоим сведениям находится большая сумма денег. Подойдя к квартире, ты слышишь за дверью какие-то звуки и понимаешь, что там находится сын хозяев квартиры, шестиклассник. Ты намерен проникнуть в квартиру, представившись почтальоном, принесшим срочную телеграмму. Нажимаешь кнопку звонка и ...

*Ситуация 2.* Подросток находится один дома, в квартире на пятом этаже. В квартиру пытается проникнуть преступник.

*Инструкция подростку:* Ты находишься дома один, смотришь телевизор. Твои родители на работе. Вдруг ты слышишь, что кто-то ключом пытается открыть дверь. Тыходишь к двери и ...

*Инструкция преступнику:* Ты пытаешься ограбить квартиру, в которой по твоим сведениям находится большая сумма денег. Подойдя к квартире, ты слышишь за дверью какие-то звуки и понимаешь, что там находится сын хозяев квартиры, шестиклассник. Но тебя это не пугает, так как есть дубликат ключа от квартиры. Ты намерен открыть дверь.

После каждого проигранного действия происходит анализ и оценка поведения подростка: сначала самим участником игры, а затем остальными учащимися.

### Имитационная игра «Авария»

По теме «Правила безопасного поведения при транспортных авариях»

*Цели:* сформировать умения безопасного поведения при авариях в общественном транспорте; научить принимать коллективные решения в условиях неопределенности; способствовать развитию навыков группового взаимодействия.

Класс делится на группы, каждой группе выдается информация: «Представьте, что вы пассажиры автобуса, возвращавшегося вечером из экскурсионной поездки. Не доехав до города 15 км, автобус сталкивается с выехавшим на встречную полосу автомобилем и переворачивается. Водитель находится без сознания. Двери заблокированы. По характерному запаху бензина, вы понимаете, что пробит бензобак и горючее вытекает. Возможно возгорание и взрыв. В салоне автобуса есть пострадавшие: у двух человек перелом руки, у одного перелом ноги. Что вы будете делать в этой ситуации?»

Порядок проведения игры:

1. Индивидуальная работа. Каждый участник принимает решение и разрабатывает план своих действий.
2. Групповая работа. Каждая группа обсуждает проблемную ситуацию, согласовывает результаты индивидуальной работы и вырабатывает коллективное решение. Необходимо найти правильное решение за минимальное время. При этом участники должны руководствоваться следующими правилами:
  - Высказать свое мнение может любой пассажир.
  - Нельзя принимать решение путем голосования, решение считается принятым, если все пассажиры с ним согласились.
  - Если хоть один пассажир возражает против принятия данного решения, оно не принимается и группа должна искать новый выход из проблемной ситуации.
  - Время, которое имеется в распоряжении пассажиров, ограничено, так как в любой момент может произойти возгорание автобуса и взрыв.
  - В случае если договориться не удастся — все погибнут.
3. Дискуссия между группами, в ходе которой вырабатывается наиболее приемлемое решение для сложившейся экстремальной ситуации.

Анализ результатов и подведение итогов работы.







