



Влияние внедрения учебного предмета «Основы безопасности и защиты родины» на развитие риск-ориентированного мышления школьников по оценкам педагогов и обучающихся

С. А. ЛОМОВСКАЯ, Е. С. СИНОГИНА, С. В. КОЛМАКОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Современная реформа общего образования в России актуализирует значимость учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), направленного на формирование готовности обучающихся к действиям в условиях неопределенности и чрезвычайных ситуаций. Одной из приоритетных задач курса является развитие риск-ориентированного мышления как способности осознанно оценивать угрозы и принимать ответственные решения. *Цель исследования* – выявить направления совершенствования преподавания ОБЗР через анализ профессиональных позиций педагогов и оценок обучающихся.

Материалы и методы. В исследовании использованы качественные и количественные методы: проведены 32 полуструктурированных интервью с педагогами Томской области (Российская Федерация), реализующими курс ОБЗР, и анкетирование 121 обучающегося 8–11 классов. Применялись методы контент-анализа, сравнительный и описательный анализы; полученные данные соотнесены с современными педагогическими моделями риск-грамотности и управления риском в образовании.

Результаты исследования. Учителя демонстрируют стремление к переходу от «алгоритмического» обучения к развитию у школьников способности принимать решения в неопределенных ситуациях, используя проблемные и проектные методы (31,25% и 25% соответственно). Однако реализация деятельностных подходов ограничена дефицитом учебного времени (50%), слабым материально-техническим обеспечением (75%) и нехваткой профильных кадров (43,75%). Анкетирование школьников подтвердило высокую субъективную значимость курса (79,3%) и запрос на увеличение практических занятий (56,25%). В совокупности данные показывают, что формирование риск-ориентированного мышления затруднено несоответствием между декларируемыми целями и организационно-методическими условиями реализации предмета.

Заключение. Учебный предмет ОБЗР обладает высоким потенциалом для формирования у школьников риск-ориентированного мышления и практических навыков безопасного поведения. Для повышения эффективности его реализации необходимы: увеличение доли практических занятий до 50%, развитие цифровых и симуляционных ресурсов, системная переподготовка педагогов и создание федеральной цифровой платформы ОБЗР. Полученные результаты могут быть использованы при обновлении ФГОС и проектировании программ повышения квалификации учителей ОБЗР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

основы безопасности и защиты Родины, риск-ориентированное мышление, чрезвычайные ситуации, практико-ориентированное обучение, обучение действиям в условиях неопределенности, готовность к военной службе

Для цитирования: Ломовская С. А., Синогина Е. С., Колмаков С. В. Влияние внедрения учебного предмета «Основы безопасности и защиты родины» на развитие риск-ориентированного мышления школьников по оценкам педагогов и обучающихся // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 298–316. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.18>

Поступила: 29.08.2025 | Одобрена: 15.10.2025 | Опубликована: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The impact of introducing the curriculum subject “Fundamentals of National Security and Defence” on the development of schoolchildren’s risk-based thinking, as assessed by teachers and pupils

S. A. LOMOVSKAYA, E. S. SINOGINA, S. V. KOLMAKOV

ABSTRACT

Introduction. The current reform of general education in Russia highlights the importance of the curriculum subject “Fundamentals of Homeland Security and Defence” (FHSD), which aims to prepare learners to act in conditions of uncertainty and emergency situations. One of the course’s priority objectives is the development of risk-based thinking as an ability to consciously assess threats and make high-impact decisions. *The aim of the study* is to identify areas for improving the teaching of FHSD through an analysis of teachers’ professional views and students’ assessments.

Materials and methods. The survey employed qualitative and quantitative methods: 32 semi-structured interviews with teachers of the Tomsk Region (Russian Federation), who delivered the FHSD course, and a questioning involving 121 learners of 8–11 form streams. The methods of content analysis, as well as comparative and descriptive analysis, were applied; the obtained data were correlated with contemporary pedagogical models addressing risk literacy and risk management in education.

Results. The teachers demonstrated a desire to shift from “algorithmic” teaching towards developing the pupils’ ability to make decisions in situations of uncertainty, by using problem-based and project-based methods (31.25% and 25% respectively). However, the realisation of activity-based approaches was limited by a lack of teaching time (50%), poor inventory and logistics resources (75%), and a shortage of specialist staff (43.75%). A survey of pupils confirmed the high subjective importance of the course (79.3%) and the demand for extended practical sessions (56.25%). In the aggregate, the derived data show that the development of risk-based thinking is hampered by a mismatch between the stated objectives and the organisational and methodological conditions for delivering the subject.

Conclusion. The FHSD course has great potential for developing risk-based thinking and practical skills of safe behaviour among school pupils. To improve its effectiveness, the following is required: increasing the proportion of practical sessions to 50%, developing digital and simulation resources, systematic retraining of teachers, and the institution of a federal digital platform for FHSD. The obtained results can be used in updating the Federal Educational Standard and for designing professional development programmes for FHSD teachers.

KEYWORDS

fundamentals of Homeland Security and Defence, risk-oriented thinking, emergencies, practice-oriented training, training in actions under conditions of uncertainty, fitness for military service

For Citation: Lomovskaya, S. A., Sinogina, E. S., & Kolmakov, S. V. (2026). The impact of introducing the curriculum subject “Fundamentals of National Security and Defence” on the development of schoolchildren’s risk-based thinking, as assessed by teachers and pupils. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 298–316. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.18>

Received: 29 August 2025 | Approved: 15 October 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work’s authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия развитие образования в области безопасности и устойчивого развития становится предметом международных инициатив, реализуемых под эгидой Организации Объединенных Наций и ее специализированных агентств. Согласно Повестке устойчивого развития ООН до 2030 года (ЦУР 4 «Качественное образование»), приоритетом мирового образовательного пространства является формирование у обучающихся компетенций, способствующих ответственному поведению, критическому мышлению и готовности к жизни в условиях неопределенности [1].

ЮНЕСКО в стратегическом документе *Education for Sustainable Development: A Roadmap* подчеркивает, что образование должно развивать у учащихся способность к принятию решений в сложных и рискованных ситуациях, что является основой «культуры устойчивости» (*resilience culture*) [2].

Схожие подходы развивает и Совет Европы, в частности в *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, где безопасность и гражданская ответственность рассматриваются как важнейшие составляющие демократического образования [3]. ОЭСР (OECD) в отчете *Future of Education and Skills* подчеркивает значимость формирования у школьников метакогнитивных и регулятивных компетенций, обеспечивающих готовность действовать в неопределенных условиях, что напрямую соотносится с концепцией *risk literacy* – грамотности в сфере риска [4].

Таким образом, развитие национальных моделей обучения безопасности должно рассматриваться в контексте глобальной образовательной политики, направленной на подготовку молодого поколения к вызовам XXI века. В России данные принципы нашли отражение в модернизации учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), который призван стать ключевым инструментом формирования у обучающихся риск-ориентированного мышления, практических навыков безопасного поведения и способности действовать в условиях неопределенности и чрезвычайных ситуаций.

В современном мире, характеризующемся ростом количества и масштаба чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, дети и подростки признаются одной из наиболее уязвимых групп населения [5]. Последствия катастроф для подрастающего поколения отличаются многогранностью и долговременным характером, не только нарушая образовательный процесс, но и нанося ущерб физическому и психическому здоровью, повышая риски насилия и социальной дезадаптации.

Ключевым инструментом подготовки молодежи к вызовам современности выступает развитие риск-ориентированного мышления, которое означает способность личности понимать потенциальные опасности, прогнозировать их последствия и принимать ответственные, обоснованные решения в условиях дефицита времени и информации [6]. В отличие от простого усвоения алгоритмов поведения, риск-ориентированное мышление представляет собой метакогнитивную компетенцию, обеспечивающую гибкость и адаптивность в непредсказуемых ситуациях, и может рассматриваться как высшая форма саморегулируемого обучения [7].

Школа как основной институт социализации несет особую ответственность за целенаправленное формирование данной способности. Именно в образовательной среде возможно системное и последовательное моделирование потенциально опасных ситуаций, позволяющее обучающимся не только получить знания о рисках, но и выработать практический опыт их оценки и минимизации. Как подчеркивают И. Г. Долинина и О. В. Кушнарева, именно учебное моделирование рисков позволяет выработать устойчивое поведенческое реагирование и сформировать личную ответственность за последствия своих действий [8]. Зарубежные исследования подтверждают, что системное включение тематики рисков в образовательные программы способствует формированию у обучающихся навыков осознанного поведения в кризисных ситуациях и снижает восприимчивость к стрессовым факторам [9].

Учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) является системообразующим в решении этой задачи. В отличие от прежнего курса ОБЖ, новый предмет нацелен на формирование у школьников готовности к защите Отечества, овладение основами военной подготовки и выработку практических навыков действий в чрезвычайных ситуациях. Согласно

федеральной рабочей программе, планируемым результатом обучения является развитие у школьников способности «принимать самостоятельные решения и ответственно действовать в потенциально опасных ситуациях», что непосредственно соотносится с концепцией обучения риск-ориентированному мышлению [5].

В зарубежных исследованиях получила развитие концепция «грамотность в сфере риска», введенная Z. Nikiforidou [10]. Она определяется как способность личности осознанно оценивать и управлять рисками на когнитивном и поведенческом уровнях. В отличие от традиционного понимания риска как угрозы, грамотность в сфере риска рассматривает его как ресурс личностного развития, обучения и самостоятельного выбора. В образовании это предполагает переход от культуры «избыточной безопасности» к формированию у обучающихся умения принимать обоснованные решения в условиях неопределенности.

Педагогическая сущность концепции заключается в развитии когнитивных и ценностно-эмоциональных компонентов риск-ориентированного мышления. К когнитивным относятся понимание вероятности, причинно-следственных связей и прогнозирование последствий; к эмоциональным – устойчивость, уверенность и готовность действовать вне зоны комфорта. Важным аспектом является формирование «риск-культуры» образовательной среды, поддерживающей инициативу, исследовательское поведение и толерантность к ошибкам.

По мнению Z. Nikiforidou, развитие грамотности в сфере риска возможно в междисциплинарном формате с использованием игровых, проектных и исследовательских методов, а также графических и вероятностных моделей. Концепция грамотности в сфере риска подчеркивает необходимость раннего и системного формирования у школьников способности осознанно взаимодействовать с неопределенностью и принимать ответственные решения [10]. Современные теории также подчеркивают, что педагогическая работа с риском должна рассматриваться не как устранение неопределенности, а как осознанное обучение взаимодействию с ней. Подход, предложенный J. Winther трактует риск как необходимое условие личностного и когнитивного роста обучающихся, а не как угрозу, подлежащую исключению [11].

Таким образом, необходимость целенаправленного развития риск-ориентированного мышления и способности действовать в условиях неопределенности в рамках учебного предмета ОБЗР имеет комплексное обоснование. Оно детерминировано, во-первых, актуальным социальным заказом на подготовку ответственного, психологически устойчивого и адаптивного молодого поколения, способного противостоять современным вызовам и угрозам. Во-вторых, данная задача является педагогически целесообразной, поскольку школьный возраст признается сензитивным периодом для формирования основ критического мышления, самостоятельности и личной ответственности. В-третьих, сама предметная специфика курса ОБЗР создает уникальное содержательное и методическое поле для непосредственного моделирования чрезвычайных ситуаций и системной отработки соответствующих образовательных результатов в процессе обучения.

Проблема исследования заключается в несоответствии между задачами формирования у школьников способности действовать в условиях неопределенности и чрезвычайных ситуаций, декларируемыми в рамках компетентностной модели и концепции риск-грамотности, и реальными возможностями педагогов, ограниченными методической, кадровой и материально-технической базой.

Цель исследования – выявить перспективные направления развития обучения ОБЗР с опорой на современные педагогические модели формирования риск-ориентированного мышления и практических навыков безопасного поведения на основе анализа мнений действующих учителей.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривая федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), необходимо отметить, что начиная со ступени начального общего образования обучающиеся должны осваивать вопросы, связанные с обеспечением безопасности. Обучение в школе предполагает формирование умений минимизировать последствия рисков, которые могут возникнуть в условиях бытовой жизни человека. Риск-ориентированное мышление – это не внезапно возникающая компетенция у выпускника школы, а результат длительного и последовательного развития,

которое должно начинаться с первых лет обучения. Раннее знакомство с концепцией рисков (бытовых, социальных, цифровых, профессиональных) закладывает фундамент для формирования ответственной личности.

Важным ориентиром для развития риск-ориентированного подхода в школьном образовании служит международный опыт обучения безопасности, в частности, модель «Готовности к бедствиям и безопасности школы» (Disaster Preparedness and Safety School, SSSB), разработанная в Индонезии. Данная модель представляет собой комплексный инструмент оценки способности школы обеспечивать безопасность обучающихся в условиях многочисленных угроз, включая природные катастрофы, несчастные случаи и насилие. Модель SSSB включает семь ключевых конструктов: приверженность школы к безопасности, формальный учебный план, информированность, инфраструктура и оборудование, готовность, система надзора, а также расширение возможностей институциональной роли и способностей школьного сообщества [12].

Данная модель, подтвержденная статистическим анализом, служит эффективным инструментом для системной оценки и развития безопасной образовательной среды. Этот опыт демонстрирует целесообразность объединения теоретической подготовки с отработкой практических навыков в рамках единой системы, направленной на формирование у обучающихся способности действовать в условиях разнообразных угроз и неопределенности.

Современные исследования описывают управление рисками у детей как динамический процесс, состоящий из трех взаимосвязанных компонентов – риск-готовность (внутренняя готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях), риск-оценка (когнитивный процесс анализа окружающей среды и прогнозирования), риск-обработка (моторный процесс, физическое выполнение действий). Эти процессы взаимно влияют друг на друга и лежат в основе способности ребенка успешно действовать в условиях неопределенности [13]. Педагогическая интерпретация управления рисками созвучна концепции «Pedagogy of Risk» N. Radakovic, согласно которой процесс обучения должен намеренно включать элементы неопределенности, позволяющие формировать у обучающихся ответственность и самостоятельность в принятии решений [14].

Согласно исследованиям в области прикладного анализа поведения, эффективное формирование навыков безопасности требует соблюдения ряда принципов. Ключевое значение имеет оценка в естественных условиях как наиболее валидный метод, определяющий, сможет ли ребенок применить навыки при реальной угрозе в отсутствие взрослых. Активные методы обучения, включающие инструктаж, моделирование и обратную связь, а также обучение в естественной среде, значительно превосходят пассивные программы обучения. Не менее важны принятие решений на основе данных, отработка навыков через множественные примеры угроз и реалистичные стимулы, а также регулярная оценка сохранности навыков с интервалами до 3 месяцев и более. Повышает эффективность обучения и его доступность – возможность проведения занятий родителями, учителями и сверстниками после соответствующего инструктажа [15].

Использование конкретных педагогических технологий для развития этого мышления: проектная деятельность, case-stady, деловые игры, симуляции – все это позволяет на практике «проживать» чрезвычайные ситуации в контролируемой среде [16]. Исследования P. Shearn показывают, что эффективность учебных курсов по безопасности напрямую зависит от вовлеченности учащихся в практические формы работы и возможности «прожить» рисковую ситуацию в контролируемой среде [17]. Важно подчеркнуть, что результативность этих методов, согласно современным исследованиям, обеспечивается не самой по себе активностью учащихся, а структурирующей и направляющей ролью педагога, который помогает им извлекать и конструировать необходимые знания и навыки [18].

Модели формирования такого мышления включают когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты, развиваемые через проблемное и проектное обучение, кейс-анализ и моделирование рискованных ситуаций [8].

Для предмета ОБЗР этот подход означает переход от простого усвоения знаний к осмысленному выбору действий в условиях риска. Исследования подтверждают, что устойчивые навыки формируются через деятельностные методы: тренировки, моделирование ситуаций, использование симуляторов и VR-технологий, что развивает оперативность, уверенность и коллективную ответственность.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В марте 2025 года были проведены 32 полуструктурированных интервью с педагогами общеобразовательных организаций Томской обл., которые на момент исследования являлись активными участниками апробации и внедрения обновленного содержания и методик предмета ОБЗР, направленных на формирование у школьников готовности к военной службе и действиям в экстремальных ситуациях. Их практический опыт был непосредственно связан с решением задач, сформулированных в рамках научно-исследовательского проекта (код темы QZOY-2025-0005), фокусирующегося на анализе и совершенствовании методического обеспечения модернизированного курса.

Основным критерием включения в выборку являлось наличие практического опыта преподавания ОБЗР в 2024/25 учебном году. Учитывая начальный этап реализации обновленного предмета и ограниченное количество специалистов, обладающих соответствующей квалификацией, объем выборки был сознательно ограничен и ориентирован на глубинное качественное изучение профессиональных позиций педагогов, а не на репрезентативное количественное обобщение.

Выборка включала педагогов с различным профессиональным профилем:

- 43,75% респондентов не имели профильного педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности или оборонно-спортивной подготовки;
- 37,5% опрошенных имели военный или смежный практический опыт;
- 50% учителей обладали стажем преподавания ОБЖ/ОБЗР от 4 до 10 лет, 31,25% – от 11 до 20 лет.

Интервью проводились онлайн в устной форме; при необходимости ответы уточнялись для обеспечения точности данных. Средняя продолжительность составляла 40–60 минут и зависела от опыта и вовлеченности респондента.

Гайд включал 23 вопроса, сгруппированные в 10 тематических блоков, охватывающих профессиональный профиль и подготовку педагога, опыт преподавания и профессионального развития, программно-методическое обеспечение, используемые технологии, условия реализации предмета, практико-ориентированные формы обучения, мотивацию учащихся и рекомендации по совершенствованию курса.

Инструмент, основанный на лучших практиках качественных исследований [19], предназначен для выявления проблем и эффективных решений в преподавании ОБЗР, а также для анализа профессиональной рефлексии педагогов. Похожие подходы к изучению профессиональной рефлексии педагогов применялись и в зарубежных исследованиях, где акцент делался на восприятии риска как фактора развития педагогической компетентности [20]. Полученные данные используются для уточнения образовательной политики и адресной поддержки учителей.

Данные обрабатывались методом контент-анализа с выделением смысловых категорий и сравнением их с теоретическими моделями риск-ориентированного и практико-ориентированного обучения.

Для получения комплексной картины и проверки выводов, сделанных на основе интервью с педагогами, на втором этапе исследования был проведен анкетный опрос обучающихся 8-11 классов общеобразовательных учреждений Томской обл. Анкета была направлена на выявление уровня интереса к предмету, оценки соотношения теории и практики, восприятия полезности формируемых навыков и общей удовлетворенности курсом. Выборка составила 121 респондент, что обеспечивает достаточную степень репрезентативности для выявления общих тенденций в изучаемом явлении.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Тема 1. Кадровый потенциал и отношение к модернизации предмета. Около половины опрошенных педагогов (43,75%) отметили, что пришли в профессию «случайно», что связывается с дефицитом кадрового обеспечения предмета. Как поясняют учителя, «это производственная необходимость, есть нехватка педагогов по данному направлению». Кадровая проблема является важным организационно-управленческим индикатором, ведь наличие большого количе-

ства неквалифицированных педагогов снижает качество обучения, особенно при модернизации содержания и структуры учебного предмета. Кроме того, почти половина респондентов (43,75%) не имеет профильного педагогического образования, а военный опыт есть лишь у трети (37,5%) опрошенных. Большинство, тем не менее, имеют значительный педагогический опыт по предмету (4-10 лет и 11-20 лет – 43,75% и 31,25% соответственно), таким образом, они могут зрело и профессионально судить о его содержании. Смежный практический опыт присутствует у небольшой доли педагогов (18,75%), что говорит о необходимости дополнительной практической подготовки у большинства респондентов.

Прежде всего, нам было важно узнать, как действующие учителя относятся к модернизации содержания учебного предмета ОБЗР (см. рис. 1).



Рисунок 1 Отношение учителей к изменению учебного предмета ОБЖ → ОБЗР

Большинство педагогов восприняли изменения положительно – 62,5% респондентов отнеслись к ОБЗР с интересом и одобрили нововведение. В их ответах отражается понимание актуальности новых акцентов в содержании курса: «Основы безопасности и защиты Родины мной были восприняты как нужное и должное»; «Мне нравится идея изучения новых аспектов безопасности, особенно в контексте актуальных событий и изменений в обществе. Это может обогатить образовательный процесс и помочь лучше понять современные вызовы».

В то же время 25% участников выборки выразили непонимание, тревогу или смешанные чувства, что указывает на неоднородность восприятия. Указанные сомнения связаны скорее с неопределенностью, чем с прямым неприятием – часть педагогов подчеркивает, что «особо нового там ничего нет, просто увеличили раздел начальной военной подготовки». Еще 12,5% заняли нейтральную позицию, формулируя ее как рациональное принятие: «Осознаю всю необходимость изменений. В данной ситуации необходимо готовить молодежь к возможному негативному развитию событий на мировой арене». В целом педагоги поддерживают переориентацию содержания, однако сохраняются вопросы к целям и форме обучения.

Тема 2. Методическое и материально-техническое обеспечение предмета. Программно-методическое обеспечение 43,75% опрошенных оценили как крайне слабое или отметили его отсутствие. При этом 4 педагога отдельно указали на преимущества учебника под редакцией Ю.С. Шойгу, еще 2 предпочитают использовать материалы учебника А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова. Один из респондентов резюмирует: «В школе недостаточно методических материалов для практических занятий».

Еще 18,75% считают методическое сопровождение предмета слабым, но отмечают его избирательность: «Все, связанное с основами военной службы, представлено достаточно хорошо и в программах, и в методических рекомендациях». Лишь 12,5% педагогов оценивают программно-методическое обеспечение как нормальное или хорошее, а 18,75% затруднились с оценкой. В восприятии педагогов методическая база ОБЗР характеризуется как недостаточная и требующая серьезной доработки, особенно в части практико-ориентированных компонентов.

Наиболее значимая проблема реализации ОБЗР, отмеченная большинством респондентов (75%) – это отсутствие учебников и методических материалов (см. рис. 2). Как указывают педагоги, без единых и качественных источников затруднено как планирование, так и проведение занятий.



Рисунок 2 Трудности реализации учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины»

На втором месте по частоте упоминаний – недостаток учебного времени (50%). Учителя отмечают, что количество учебных часов не позволяет эффективно отработать все важные темы. Один из педагогов подчеркивает: «Мне непонятно, как можно научить детей за 1 час порядку действий в той или иной чрезвычайной ситуации, при том, что программа даже не предусматривает отработку практических навыков».

Отдельные проблемы связаны с несоответствием материала возрастным особенностям обучающихся (18,75%). Так, один из респондентов обращает внимание на «непродуманность введения основ воинской службы с восьмого класса. Подростки еще «не созрели» для проведения таких мероприятий, не осознают их важность». Столько же педагогов (18,75%) указывает на разрыв между теорией и практикой: «Теория без практики – пустая трата времени. Можно знать, что делать, но не знать, как это правильно сделать на практике».

Существенным барьером является и слабое материально-техническое обеспечение некоторых школ (25%). Менее значимые, но все же фиксируемые затруднения – это повторение тем (12,5%) и отсутствие единой цифровой платформы (6,25%).

Выделяется запрос на более тесную связь содержания курса с современными требованиями армии и практическими задачами, связанными с подготовкой обучающихся к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций, выполнением нормативов по основам военной службы и освоением базовых навыков оборонно-прикладного характера (12,5%). Некоторые учителя (6,25%) так же отметили недостаток в программе важных, на их взгляд, тем (кибербезопасность, правовые аспекты безопасности жизнедеятельности, первая помощь); необходимость уточнения возрастных рекомендаций (6,25%); потребность в дополнительном методическом сопровождении (6,25%). При этом 18,75% респондентов затруднились с формулировкой конкретных предложений.

Тема 3. Используемые методы обучения и разрыв между теорией и практикой. Результаты опроса показывают, что педагоги используют разнообразные методы обучения (см. рис. 3).



Рисунок 3 Предпочтительные методы обучения ОБЗР

Наиболее распространенным направлением оказались методы, развивающие критическое мышление и основанные на проблемных ситуациях (31,25%). Такой выбор отражает стремление учителей не только стимулировать самостоятельное рассуждение, но и развивать у обучающихся способность оценивать возможные последствия своих решений и выбирать оптимальные стратегии поведения в нестандартных и потенциально рискованных условиях.

Относительно часто применяются проектные и кейс-методы (25%), позволяющие интегрировать теоретические знания с практическими задачами. На третьем месте находятся интерактивные и цифровые методы (18,75%), что отражает тренд на цифровизацию и попытку сделать предмет более наглядным и доступным для современной аудитории, особенно при недостатке дидактических средств обучения.

Использование чисто практических и наглядных методов встречается реже (12,5%), но педагоги подчеркивают их важность: «Обязательно должна быть наглядность: когда дети видят процесс своими глазами, они лучше понимают, как все устроено и почему важно действовать определенным образом. Без этого многие моменты остаются абстрактными, и усвоение материала замедляется». Лишь один респондент указал на применение преимущественно традиционных методов, а часть педагогов (18,75%) не обозначили четких методических предпочтений.

Анализ данных показывает, что существенная часть образовательных учреждений характеризуется недостаточной оснащенностью для реализации курса (см. рис. 4).



Рисунок 4 Оценка материально-технического обеспечения ОБЗР в школах

Так, 75% педагогов отмечают, что условия требуют улучшения, а 12,5% оценивают их как крайне плохие. Лишь 6,25% оценивают условия как нормальные, но с необходимостью точечной доработки, в частности, в области военной службы. Еще 12,5% респондентов затруднились при оценке. Следует отметить, что с материально-технической и организационной точки зрения большинство школ все еще не готовы к полноценной реализации модернизированного предмета. Один из учителей подчеркивает: «Упор делается на практическую военную подготовку, но мы не можем без хорошей материальной базы сделать ОБЗР практико-ориентированным».

Наиболее перспективным интерактивным форматом обучения ОБЗР педагоги считают полевые занятия – 87,5% респондентов указали их как эффективный способ обучения. Практический опыт показывает, что такие занятия формируют навыки, которые невозможно усвоить теоретически, однако их внедрению препятствует ряд факторов: ограниченность времени на изучение отдельных тем и неблагоприятные климатические условия в течение учебного года в большинстве регионов страны: «Большую часть времени погодные условия не позволяют проводить занятия на открытом воздухе».

На втором месте по востребованности – проектная работа и групповые проекты (62,5%), позволяющие развивать умение работать в команде и применять теоретические знания на практике. Кейс-методы отметили 25% педагогов.

Вместе с тем значительная часть респондентов (более 50%) либо не придает методике обучения принципиального значения, либо не знакома с современными активными методами обучения.

Тема 4. Оценка готовности учащихся и их восприятие предмета. Мы также узнали у респондентов, изменился ли на их взгляд уровень готовности обучающихся после модернизации ОБЗР (см. рис. 5).

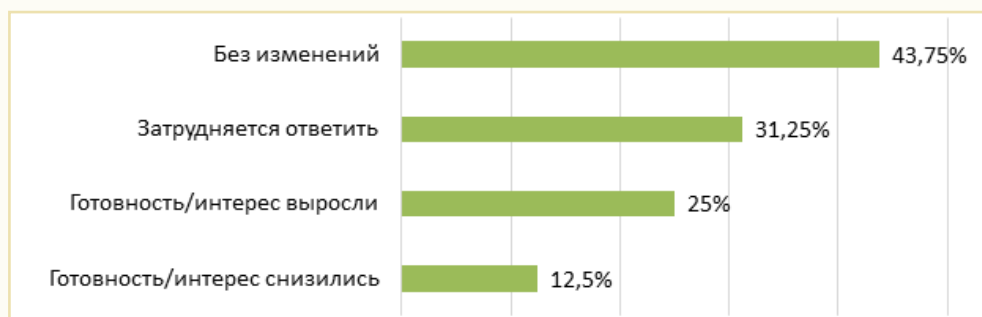


Рисунок 5 Оценка изменения уровня готовности обучающихся с введением ОБЗР в школах

Среди опрошенных 25% педагогов отметили, что готовность и интерес обучающихся к предмету возросли, что подтверждает потенциал новой программы. Однако 43,75% респондентов отметили отсутствие изменений: «Многие обучающиеся по-прежнему несерьезно относятся к нашей дисциплине. Считают ее неважной, второстепенной». Вместе с тем, 12,5% педагогов зафиксировали снижение интереса и готовности, что объяснили несистемным характером изучения дисциплины: «Обучение должно предусматривать последовательность изучения от простого к сложному..., а ФГОС предусматривает начало обучения только с восьмого класса. Конечно, интереса уже никакого нет». Еще 31,25% педагогов затруднились оценить динамику готовности, что может указывать на разный уровень восприятия предмета среди обучающихся.

Большинство педагогов признались, что хотели бы внести некоторые изменения в существующую рабочую программу и методические рекомендации (см. рис. 6).



Рисунок 6 Предлагаемые изменения в учебном предмете ОБЗР

Наиболее часто предлагаемое изменение – увеличение часов на практику, что отметили 56,25% педагогов. Учителя подчеркивают важность практического закрепления навыков: «Понятно, что, если они раз попробуют на практике, больше эта информация отложится в памяти, чем, например, они просто теоретически прочитают, запомнят, заучат какие-то алгоритмы».

Еще 25% респондентов считают необходимой систематизацию тем, уменьшение повторов и перераспределение или увеличение учебных часов: «На строевую подготовку выделен всего лишь один час, но для того, чтобы отработать все приемы, этого категорически не хватает». Педагоги указывают, что длительное повторение одних и тех же тем снижает интерес обучающихся: «Обучающимся просто неинтересно изучать так долго одну и ту же тему...».

Также педагоги хотели бы иметь больше возможностей для привлечения к учебному процессу специалистов – военных, пожарных, МЧС (12,5%); использовать современные информационные технологии (12,5%) для расширения интерактивности уроков. В этом вопросе учителя упомянули и проблемы материально-технического обеспечения школ (12,5%): «В настоящее время работаю там, где нет специального учебного кабинета, тренажеров для первой помощи, костюмов химзащиты, противогазов, учебных макетов оружия. Приходится многие темы изучать исключительно в теории». Тем не менее, 18,75% педагогов затруднились предложить изменения или считают, что программа уже построена целесообразно задачам предмета.

Анкетирование обучающихся показало неоднозначное, но в целом позитивное восприятие предмета ОБЗР. Так, более 66,9% опрошенных отметили, что занятия им «очень интересны» или «скорее интересны». При этом ключевым фактором, влияющим на вовлеченность, является практическая составляющая. Около 36,3% респондентов указали, что на уроках они проходят «практику и теорию» в равной мере, в то время как 56,2% обучающихся столкнулись с перекосом в сторону теоретических занятий («чаще теорию» или «только теорию»). Это напрямую коррелирует с замечаниями учителей о нехватке учебного времени и слабой материальной базе для практики.

Важным показателем является оценка полезности навыков: подавляющее большинство обучающихся (79,3%) считают полученные на ОБЗР знания и умения «полезными» или «скорее полезными», что свидетельствует об осознании ими практической ценности курса для жизни. Это подтверждается и тем, что 66,1% опрошенных полностью или отчасти согласны с утверждением «Предмет ОБЗР мне кажется важным и нужным».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ данных фокус-интервью с педагогами позволил выявить ряд результатов, которые были соотнесены с описанными теоретическими моделями. Это соотнесение демонстрирует как точки роста, так и системные противоречия в реализации предмета ОБЗР.

Учителя в нашем исследовании интуитивно отходят от жесткого «алгоритмического» обучения, основанного на теории к формированию риск-грамотности – способности принимать обоснованные решения в условиях неопределенности. Такой подход переосмысливает риск не как нечто, чего следует избегать путем механического следования процедурам, а как неотъемлемую часть обучения и личностного развития. В соответствии с концепцией Z. Nikiforidou, риск-грамотность заключается в наличии навыков толерантности к неопределенности и критического мышления. Действительно, некоторая доля учителей сообщила об использовании методов, развивающих критическое мышление обучающихся (дискуссии, анализ ситуаций), что указывает на акцент на навыках принятия решений, а не на запоминании правил. Эта тенденция согласуется с современными педагогическими рекомендациями переходить от «натаскивания» на алгоритмы безопасности к построению метакогнитивных компетенций по оценке рисков и действиям в условиях неопределенности. Такой сдвиг подразумевает, что учителя признают важность надежного учеников возможностью «обращаться с неопределенностью осознанно», а не просто следовать заранее заданным шагам [10].

Однако практическая реализация этого сдвига к обучению риск-грамотности ограничена рядом факторов. Половина учителей назвала дефицит времени главным препятствием – имеющихся учебных часов недостаточно для полноценной практики навыков. Кроме того, четверть указала на выраженный разрыв между теорией и практикой в актуальной рабочей программе. Это создает несоответствие между официально заявленной целью – развитие навыков принятия решений в экстремальных ситуациях – и реальностью школьного обучения, которое остается во многом теоретическим. Иными словами, существует вероятность заявлять о формировании риск-грамотности лишь формально, тогда как на деле обучение остается традиционным.

Обнаруженный в нашем исследовании разрыв между пониманием педагогами важности практико-ориентированного подхода и его ограниченной реализацией из-за структурных и кадровых барьеров находит подтверждение в работах, посвященных внедрению других образовательных инноваций. Как показывают исследования, даже при позитивном отношении к новой концепции педагоги зачастую не готовы к ее полноценной реализации в своей практике [19].

Эти результаты перекликаются с типичными проблемами внедрения инноваций в образовании: нехватка времени и разрыв «теория – практика» часто указываются как барьеры в реализации новых программ [21]. Например, A. Causarano отмечает, что отсутствие должной подготовки или методического сопровождения мешает точной реализации учебной программы [22]. По аналогии, нехватка времени у учителей ОБЗР на практические занятия мешает качественно формированию риск-грамотности. Таким образом, даже стремясь развивать у обучающихся осознанное принятие рисков и умение решать проблемы, педагоги сталкиваются со структурными ограничениями, которые препятствуют реальному формированию у обучающихся риск-грамотности. В итоге формируется барьер между декларируемой теоретической целью – развитием риск-грамотности – и реальным учебным процессом, который слишком часто остается в рамках теории [23]. Без устранения этих ограничений педагогический сдвиг к риск-грамотности рискует остаться преимущественно декларативным.

Полученные данные согласуются с моделью управления риском R. Kleppe и др., где выделяются три взаимосвязанных компонента – риск-готовность, риск-оценка, риск-обработка [13]. В нашем исследовании часть учителей действительно адресуют когнитивный компонент (риск-оценка), сообщая об использовании проектных методов, кейс-стади и проблемных дискуссий, вовлекающих обучающихся в анализ экстремальных ситуаций и возможных решений. Подобные методы поддерживают когнитивное измерение риск-грамотности, развивая понимание опасностей и их негативных последствий. Этот вывод аналогичен результатам R. Kleppe, который указывает, что когнитивные процессы являются самыми важными – обучающийся должен оценить ситуацию риска и предполагаемые варианты ее разрешения, прежде чем принимать окончательное решение [13]. При использовании метода кейс-стади и прочих проблемных методов педагоги целенаправленно формируют компонент риск-оценки.

Но в этом случае наблюдается явный разрыв в деятельностном компоненте риск-компетентности (риск-обработка). Лишь небольшое количество педагогов регулярно внедряет практические методы (тренировки, ролевые и виртуальные симуляции, полевые занятия). Более того, большинство из них обозначили недостаточную материально-техническую базу как барьер. Это означает, что возможности для обучающихся физически отработать навыки обращения с риском ограничены [24]. R. Kleppe подчеркивает, что управление риском в реальном мире требует «физического процесса обработки риска» (то есть фактического выполнения действия в экстремальной ситуации) [13]. Наши выводы свидетельствуют, что этот компонент в текущей образовательной практике развит слабо. Дефицит практики означает, что после когнитивной оценки риска обучающиеся редко переходят на следующую ступень – к реальным действиям. В итоге ученики могут прекрасно знать, что делать в теории, но не имеют возможности закрепить эти знания через практическую отработку. Таким образом расхождение подрывает усвоение навыков: без конкретного практического опыта знание остается инертным.

Компонент эмоциональной/внутренней готовности (риск-готовность) также формируется недостаточно – вероятно, как следствие описанного выше разрыва. Согласно результатам нашего опроса, только 25% учителей заметили хоть какой-то рост готовности обучающихся действовать в чрезвычайных ситуациях, тогда как 43,75% не увидели изменений. Вероятная причина – зависимость внутренней готовности от активной практики и полученного опыта.

Концепция R. Kleppe подразумевает, что эмоциональная готовность к управлению риском наращивается через повторяющееся взаимодействие с риском на практике. Наши результаты согласуются с этим выводом: там, где учителя внедряли практические отработки или симуляции, отмечалась более высокая готовность обучающихся; в то время как те, кто обучает теоретическим сведениям, сообщили об отсутствии изменений в готовности. Таким образом, без моторной практики действий в условиях риска не может сформироваться внутренняя готовность. Этот вывод согласуется с теорией самоэффективности: только отрабатывая практические навыки, обучающиеся привыкают и «готовятся» к действиям в реальной неопределенности [24].

Примечательно, что выявленные закономерности соответствуют принципам прикладного анализа поведения при обучении навыкам [25]. Один из ключевых принципов заключается в том, что обучение должно проходить в естественных условиях, чтобы навыки действительно усваивались и могли применяться в реальной жизни. Респонденты подтверждают это: большинство считают полевые занятия наиболее эффективными. Эти данные совпадают с выводом R.R. Baruni и R.G. Miltenberger о том, что обучение в естественных условиях и последующая оценка являются критически важными для устойчивого освоения навыков. Исследования подчеркивают, что оценка навыков в максимально приближенных к реальности условиях является «наиболее валидной формой оценки навыков безопасности», поскольку позволяет наблюдать реальные реакции обучающегося и убедиться, что он сможет правильно действовать в чрезвычайной ситуации [15].

Второй актуальный принцип – необходимость активной и многократной практики для овладения навыком. Отсутствие регулярных практик у нас очевидно: более половины учителей просят об увеличении часов практики в учебном плане. С позиции рассматриваемых принципов простая подача информации в формате беседы недостаточна для формирования поведенческой компетентности. R.R. Baruni и R.G. Miltenberger отмечают, что сугубо теоретический подход «сам по себе не даст значимых результатов» [15]. Вместо этого они рекомендуют обучение с практической отработкой и обратной связью – доведение до автоматизма. Эмпирические данные явно подчеркивают дефицит такого обучения. Если обучающиеся лишь теоретически знают, что следует делать, но не применяют это систематически, в стрессовой ситуации они не смогут действовать правильно.

Выявленные проблемы можно дополнительно пояснить через комплексную модель «Готовность к бедствиям и безопасность школы» (SSSB). Эта модель описывает целостный подход к обучению безопасности, требующий интеграции разделов, касающихся безопасности в учебный план, развитости инфраструктуры и материальной базы, а также реализации мероприятий по формированию готовности в ситуациях неопределенности [12].

Модель SSSB подчеркивает важность адекватной инфраструктуры и полноценной материальной базы как фундамента в обучении безопасности. В нашем опросе 75% учителей сообщили о нехватке ресурсов как о серьезной проблеме в реализации учебного предмета. Отсутствие стандартизированных материалов усложняет и планирование, и проведение уроков: учителям приходится собирать учебный материал «по крупицам». Масштаб жалоб на инфраструктуру указывает на системную проблему: без должного оснащения школы не могут полноценно реализовать практическое обучение безопасности и подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях. Конструкт «инфраструктура и оснащение» модели SSSB не выполняется, и это напрямую сказывается на эффективности подготовки по учебному предмету ОБЗР.

Наши данные также выявили несколько проблем, связанных с существующей рабочей программой, тематическим и поурочным планированием ОБЗР. Педагоги хотят видеть более связанное содержание и повышение времени на практическую отработку навыков. Эти замечания означают, что фактически разработанная программа не полностью соответствует запросам реализующих ее учителей. По модели SSSB, содержание должно быть интегрировано с реальными рисками и соотнесено с возрастными особенностями обучающихся [12]. Вместо этого учителя наблюдают местами чрезмерную сложность/несвоевременность тем и недостаточное присутствие важных практических вопросов.

Дополнительная проблема при реализации ОБЗР – квалификация и опыт учителей. Опрос и интервью выявили заметные кадровые барьеры: 43,75% преподавателей не имеют профильного образования по соответствующим направлениям (например, педагогического или в сфере безопасности), а 37,5% не имеют военного опыта, хотя в учебном предмете есть модуль начальной военной подготовки. Многие учителя признались, что пришли в предмет «случайно» или по необходимости из-за нехватки кадров, а не в результате целевой профессиональной подготовки. Это существенно влияет на качество преподавания. Как отмечают Т. Meyer и коллеги, успешная реализация программ безопасности требует не только содержания и оборудования, но и специально подготовленных педагогов, способных моделировать риск в учебных условиях [26]. Исследования по внедрению программ последовательно подчеркивают: подготовленность учителя и наличие предметных знаний критичны для успешной реализации учебного предмета [27]. Если сами учителя неуверенно владеют содержанием – особенно в специализированном, потенциально техническом предмете о безопасности и обороне страны – качество обучения

страдает. Нехватка формальной подготовки ведет к поверхностному охвату материала. В нашем случае отсутствие военного опыта у 37% преподавателей означает, что компонент, наиболее нуждающийся в «реалистичном взгляде» – модуль военной подготовки – может преподаваться чисто теоретически. Кроме того, отсутствие профильного образования у 43,75% означает, что почти половина педагогов либо впервые видит содержание тем вместе с учениками, либо полностью опирается на методички без глубокого понимания. Примечательно, что большинство этих учителей давно преподают ОБЗР (ОБЖ), то есть у них есть значимый педагогический опыт. Но опыт сам по себе не заменяет специализированную подготовку, когда речь идет об успешной реализации всех аспектов программы. Это естественным образом ограничивает эффективность учебного предмета и перегружает тех немногих, кто соответствующими компетенциями обладает. Некоторые учителя даже предположили, что наличие мужчин-преподавателей с военным опытом повысило бы «авторитет дисциплины», что косвенно указывает на дефицит компетентности, заметный ученикам. В итоге человеческий фактор – подготовленность учителя – выступает важным организационным барьером. Это согласуется с исследованиями, подтверждающими, что «недостаток обучения по программе препятствовал ее корректной реализации для обучающихся» [22]. Кроме того, более половины респондентов не придает значения методике обучения или не знакома с современными активными методами обучения. Этот факт свидетельствует о существующей необходимости систематической методической поддержки и повышения квалификации педагогов в области интерактивных и практико-ориентированных подходов к обучению ОБЗР. При этом, как показывают фундаментальные исследования, эффективность активных методов, таких как проблемное обучение и проектная деятельность, критически зависит от наличия грамотного педагогического руководства, которое направляет познавательную активность учащихся в русло достижения учебных целей, в противном случае «свободное исследование» оказывается значительно менее результативным, чем «управляемое открытие» [18].

Запрос педагогов на увеличение практических часов, систематизацию тем и привлечение внешних специалистов также согласуется с принципами эффективного профессионального развития, изложенными в модели Timperley [28]. Согласно данной модели, простое информирование учителей о новых методах не приводит к изменению их практики. Ключевым является создание условий, в которых педагоги могут активно осваивать новые роли (например, организатора полевых учений) и получать экспертизу от практиков (специалистов МЧС, военных). Таким образом, мнения учителей отражают не только их субъективные пожелания, но и объективную необходимость в глубоком, практико-ориентированном и непрерывном профессиональном обучении для успешной реализации целей предмета ОБЗР.

Подтверждая позицию учителей, результаты опроса обучающихся подчеркивают важность практической работы. В целом студенты демонстрируют позитивное отношение к курсу ОБЗР, но отмечают существенный перекося в пользу теории. Эти данные согласуются с замечаниями учителей о нехватке времени и оборудования для практики, так как мы видим, что эти недостатки замечают и обучающиеся. С дидактической позиции такой дисбаланс влияет и на уровень мотивации, и на освоение навыков. Многие исследования показывают: обучающиеся сильнее вовлечены и лучше учатся, когда могут применять знания на практике [15; 23]. Наши данные это подтверждают: фактором интереса и вовлечения сами школьники называют практический компонент уроков. Там, где есть возможность отрабатывать навыки, занятия кажутся более интересными; в то же время перегруз теорией значительно снижает энтузиазм.

Несмотря на недостаток практики, респонденты почти единодушно признают ценность и важность предмета. По данным нашего опроса, 79,3% считают знания и навыки по ОБЗР «полезными» или «скорее полезными» для жизни, а около 66,1% полностью или частично согласны с утверждением «предмет важен и нужен». Это очень высокий уровень воспринимаемой значимости – две трети признают релевантность преподаваемого учебного предмета. Но контраст между высокой оценкой важности и нехваткой практики остается проблемой. По сути, обучающиеся говорят: «Мы считаем этот предмет важным, но хотели бы, чтобы в нем было больше практики».

Высокий интерес к практической подготовке согласуется с рядом международных исследований, подтверждающих влияние активных и полевых форм обучения на вовлеченность и мотивацию учащихся. Так, R.R. Baruni и R.G. Miltenberger показали, что формирование устойчивых поведенческих навыков возможно только при многократной практической отработке действий в естественных условиях — в отличие от чисто теоретического обучения, которое редко приводит к реальному переносу знаний [15]. Аналогичные результаты представлены у N. Fedesco, D.

Cavin и R. Henares, где отмечено, что практическое образование (field-based learning) повышает когнитивную активность и чувство личной эффективности студентов при освоении сложных прикладных дисциплин [29].

Работы J. Cederbladh и H. Forsberg, посвященные инженерному образованию в Швеции, демонстрируют, что практико-ориентированные подходы обеспечивают более высокий уровень усвоения и профессиональной идентичности, чем традиционные лекционные форматы, особенно в условиях ограниченных ресурсов и высокой неопределенности образовательной среды [23]. Эти выводы коррелируют с результатами D. Chuene и F. Teane, показавших, что недостаточная обеспеченность школ методическими и материальными ресурсами является значимым барьером для реализации активных форм обучения и снижает их эффективность [24].

Таким образом, полученные нами данные о запросе школьников на большее количество практических занятий полностью согласуются с международными результатами, согласно которым активное, полевое и ресурсно обеспеченное обучение способствует росту вовлеченности, мотивации и качества усвоения знаний. Примечательно, что 66,9 % опрошенных описали занятия как «очень интересные» или «скорее интересные», и, учитывая выраженный интерес к практике, можно ожидать, что усиление практического компонента курса приведет к еще более высоким показателям вовлеченности. Зарубежные данные также подтверждают, что восприятие риска и готовность действовать в условиях неопределенности напрямую связаны с накопленным практическим опытом и ситуационным обучением [25].

Таким образом, опрос обучающихся укрепляет аргументацию в пользу расширения практической стороны учебной программы. Если большинство считает предмет важным и, вероятно, приветствовало бы больше практики (поскольку она делает уроки интереснее), то усилие по увеличению практических занятий одновременно повысит мастерство преподавания (согласно мнению учителей) и мотивацию/ценность (согласно мнению учеников), максимально реализуя образовательный потенциал учебного предмета. В итоге сокращение существующего разрыва теории и практики будет способствовать формированию полноценного риск-ориентированного мышления. Как показано в исследованиях, способность к саморегуляции, понимаемая как умение ставить цели, выбирать стратегии, отслеживать прогресс и адаптировать свои действия для достижения результата в изменчивых условиях, является ключевым метакогнитивным ресурсом для такого формирования [7].

Это подтверждает необходимость смещения акцента от информационного к практико-деятельностному типу обучения, где обучающийся выступает не пассивным слушателем, а участником моделируемых ситуаций [13].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ данных показал, что практики, применяемые педагогами ОБЗР, во многом соответствуют мировым моделям риск-ориентированного обучения. Проблемно-ситуационные, кейс- и проектные методы формируют у обучающихся способность к анализу рисков и принятию решений – ядро риск-ориентированного мышления.

Однако ограниченность практических часов и материальной базы препятствует реализации деятельностных моделей формирования навыков безопасного поведения.

Проведенное исследование выявило как зоны роста, так и сильные стороны нового предмета. Запрос педагогов на усиление практико-ориентированной составляющей и цифровизацию курса находит прямой отклик в ответах обучающихся, для которых практические занятия являются основным фактором интереса и вовлеченности. Выявленное противоречие – между пониманием учениками полезности предмета (высокие показатели по шкале «важность и необходимость») и недостаточным уровнем практики – является ключевым барьером для формирования полноценного риск-ориентированного мышления.

Данные анкетирования также показывают, что несмотря на кадровые и материально-технические трудности, отмечаемые учителями, предмет в целом позитивно воспринимается значительной частью школьников. Это создает благоприятную основу для реализации предлагаемых

направлений развития, таких как внедрение полевых занятий и проектной деятельности, которые были высоко оценены обеими группами респондентов.

Проведенное исследование показало, что учебный предмет ОБЗР обладает значительным потенциалом для формирования у школьников риск-ориентированного мышления и практических навыков безопасного поведения.

Основные направления его дальнейшего развития:

- пересмотреть учебный план в сторону увеличения доли практических часов до 50%, как того требуют 56,25% педагогов, закрепив это в ФГОС;
- разработать и внедрить федеральную цифровую платформу ОБЗР, содержащую симуляторы, VR-сценарии и методические кейсы, для компенсации недостатка материальной базы в 75% школ;
- внедрить обязательные курсы повышения квалификации для непрофильных педагогов с привлечением инструкторов из МЧС и военных специалистов.

Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация интегративной модели преподавания ОБЗР, объединяющей практико-ориентированные, цифровые и воспитательные компоненты, направленные на развитие культуры безопасности и личной ответственности школьников.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации: QZOY-2025-0005 «Комплексный анализ методического обеспечения и реализации учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в контексте цели формирования готовности к военной службе и действиям в экстремальных ситуациях у обучающихся».

ЛИТЕРАТУРА

1. Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://www.ohchr.org/ru/sdgs/about-2030-agenda-sustainable-development> (дата обращения: 28.10.2025)
2. Education for sustainable development: a roadmap. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en> (дата обращения: 28.10.2025)
3. Future of Education and Skills 2030/2040. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата обращения: 28.10.2025)
4. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. URL: https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/Reference-Framework-of-competences-Vol-1_EN.pdf (дата обращения: 28.10.2025)
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 8–9 классов образовательных организаций» // Единое содержание общего образования: офиц. сайт. 2024. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf (дата обращения: 04.04.2025)
6. Bandura A., Freeman W. H., Lightsey R. Self-efficacy: the exercise of control // Journal of Cognitive Psychotherapy. 1997. Vol. 13, No. 2. P. 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
7. Baruni R. R., Miltenberger R. G. Teaching safety skills to children: a discussion of critical features and practice recommendations // Behavior Analysis in Practice. 2022. Vol. 15, No. 3. P. 938–950. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00667-4>
8. Causarano A. Preparing literacy teachers in an age of multiple literacies: a self-reflective approach // Reading Matrix: An International Online Journal. 2015. Vol. 15, No. 2. P. 196–209.
9. Cederbladh J., Forsberg H. Teaching systems engineering for students: experiences from the Swedish education system // Proceedings of the 35th Annual INCOSE International Symposium (Hybrid Event, Ottawa, Canada, July 26–31, 2025). 2025. Vol. 35, No. 1. P. 1759–1773.
10. Chuene D., Teane F. Resource inadequacy as a barrier to effective curriculum implementation by life sciences teachers in South Africa // South African Journal of Education. 2024. Vol. 44. P. 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n2a2387>
11. Cooke M. Conceptualising risk-taking in educational settings for enabling pedagogies of courage // Contemporary Issues in Early Childhood. 2024. <https://doi.org/10.1177/14639491241260919>

12. Deslauriers L., McCarty L. S., Miller K., Callaghan K., Kestin G. Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2019. Vol. 116, No. 39. P. 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
13. Duckett S. M., Rushton E. A. C., Löfstedt R. Where is risk education? Exploring the presence of risk-related content in secondary schools in England // *Journal of Risk Research*. 2025. Vol. 28, No. 4. P. 512–529. <https://doi.org/10.1080/13669877.2025.2496225>
14. Fedesco H., Cavin D., Henares R. Field-based learning in higher education // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2020. Vol. 20, No. 1. <https://doi.org/10.14434/josotl.v20i1.24877>
15. Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith M., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2014. Vol. 111, No. 23. P. 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
16. Howard P. Creativity and Pedagogical Innovation: Exploring Teachers' Experiences of Risk-Taking // *Journal of Curriculum Studies*. 2018. Vol. 50, No. 6. P. 850–864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451>
17. Jess M., Carse N., Keay J. The primary physical education curriculum process: more complex than you think!! // *Education* 3–13. 2016. Vol. 44, No. 5. P. 502–512. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169482>
18. Kleppe R., Sandseter E. B. H., Sando O. J., Brussoni M. Children's dynamic risk management – a comprehensive approach to children's risk willingness, risk assessment, and risk handling // *International Journal of Play*. 2024. Vol. 13, № 4. P. 395–409. <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425539>
19. Kolb D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p.
20. Mayer R. E. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction // *The American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
21. Meyer T. Towards the implementation of a safety education program in a teaching and research institution // *Education for Chemical Engineers*. 2015. Vol. 18. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2015.06.003>
22. Munasi K. Analysing educational support systems for life sciences teachers in integrating environmental education // *Studies in Learning and Teaching*. 2025. Vol. 6, No. 1. P. 250–262. <https://doi.org/10.46627/silet.v6i1.614>
23. Nevenglosky E. Barriers to effective curriculum implementation. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2018. No. 5235. URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5235>
24. Nikiforidou Z. Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2017. Vol. 18, No. 3. P. 322–332. <https://doi.org/10.1177/1463949117731027>
25. Radakovic N. Pedagogy of Risk: Why and How Should We Teach Mathematics for Uncertainty and Risk // *The Mathematics Enthusiast*. 2015. Vol. 12, No. 1. P. 307–329. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1350>
26. Seddighi H., Salmani I., Javadi M. H., Seddighi S. Child abuse in natural disasters and conflicts: a systematic review // *Trauma Violence Abuse*. 2021. Vol. 22, No. 1. P. 176–185. <https://doi.org/10.1177/1524838019835973>
27. Shearn P. Teaching practice in safety education: qualitative evidence from secondary schools // *Research Papers in Education*. 2006. Vol. 21, No. 3. P. 335–359. <https://doi.org/10.1080/02671520600793799>
28. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand, 2007. URL: <https://www.malit.org.uk/wp-content/uploads/T-Professional-L-and-D-Timperley.pdf>
29. Widowati E., Istiono W., Husodo A. H. The development of disaster preparedness and safety school model: a confirmatory factor analysis // *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2021. Vol. 53. Article 102004. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.102004>
30. Winther J. The Beautiful Risk of Education Is at Risk: Pedagogy as the Courage to Engage with Uncertainty // *Pedagogical Encounters*. 2024. Vol. 12, No. 3. P. 45–60. <https://doi.org/10.2478/pe-2024-0023>
31. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: an overview // *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
32. Аетдинова Р. Р. Риск-ориентированный подход в профессиональном развитии будущих инженеров // *Казанский педагогический журнал*. 2025. Т. 31, No. 2. С. 9–23. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-06>
33. Долинина И. Г., Кушнарева О. В. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося // *Гуманизация образования*. 2017. No. 4. С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30451251>
34. Полякова К. А., Поляков Р. Ю., Волынкина Н. В. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности: теоретико-методологический аспект // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2024. No. 2(66). С. 115–124. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>
35. Щевлягин М. Н., Королева Д. О. Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе // *Вопросы образования*. 2024. No. 4. С. 263–289. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17874>

REFERENCES

1. Bandura A., Freeman W. H., Lightsey R. Self-efficacy: the exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1997, vol. 13, no. 2, pp. 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
2. Baruni R. R., Miltenberger R. G. Teaching safety skills to children: a discussion of critical features and practice recommendations. *Behavior Analysis in Practice*, 2022, vol. 15, no. 3, pp. 938–950. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00667-4>
3. Causarano A. Preparing literacy teachers in an age of multiple literacies: a self-reflective approach. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 2015, vol. 15, no. 2, pp. 196–209.
4. Cederbladh J., Forsberg H. Teaching systems engineering for students: experiences from the Swedish education system. *Proceedings of the 35th Annual INCOSE International Symposium (Hybrid Event, Ottawa, Canada, July 26–31, 2025)*, 2025, vol. 35, no. 1, pp. 1759–1773.
5. Chuene D., Teane F. Resource inadequacy as a barrier to effective curriculum implementation by life sciences teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 2024, vol. 44, pp. 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n2a2387>
6. Cooke M. Conceptualising risk-taking in educational settings for enabling pedagogies of courage. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2024. <https://doi.org/10.1177/14639491241260919>
7. Deslauriers L., McCarty L. S., Miller K., Callaghan K., Kestin G. Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2019, vol. 116, no. 39, pp. 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
8. Duckett S. M., Rushton E. A. C., Löfstedt R. Where is risk education? Exploring the presence of risk-related content in secondary schools in England. *Journal of Risk Research*, 2025, vol. 28, no. 4, pp. 512–529. <https://doi.org/10.1080/13669877.2025.2496225>
9. Fedesco H., Cavin D., Henares R. Field-based learning in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2020, vol. 20, no. 1. <https://doi.org/10.14434/josotl.v20i1.24877>
10. Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith M., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2014, vol. 111, no. 23, pp. 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
11. Howard P. Creativity and pedagogical innovation: exploring teachers' experiences of risk-taking. *Journal of Curriculum Studies*, 2018, vol. 50, no. 6, pp. 850–864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451>
12. Jess M., Carse N., Keay J. The primary physical education curriculum process: more complex than you think!! *Education 3–13*, 2016, vol. 44, no. 5, pp. 502–512. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169482>
13. Kleppe R., Sandseter E. B. H., Sando O. J., Brussoni M. Children's dynamic risk management: a comprehensive approach to children's risk willingness, risk assessment, and risk handling. *International Journal of Play*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 395–409. <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425539>
14. Kolb D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p.
15. Mayer R. E. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *The American Psychologist*, 2004, vol. 59, no. 1, pp. 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
16. Meyer T. Towards the implementation of a safety education program in a teaching and research institution. *Education for Chemical Engineers*, 2015, vol. 18. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2015.06.003>
17. Munasi K. Analysing educational support systems for life sciences teachers in integrating environmental education. *Studies in Learning and Teaching*, 2025, vol. 6, no. 1, pp. 250–262. <https://doi.org/10.46627/silet.v6i1.614>
18. Nevenglosky E. Barriers to effective curriculum implementation. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*, 2018, no. 5235. Available at: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5235>.
19. Nikiforidou Z. Risk literacy: concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2017, vol. 18, no. 3, pp. 322–332. <https://doi.org/10.1177/1463949117731027>
20. Radaković N. Pedagogy of risk: why and how should we teach mathematics for uncertainty and risk. *The Mathematics Enthusiast*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 307–329. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1350>
21. Seddighi H., Salmani I., Javadi M. H., Seddighi S. Child abuse in natural disasters and conflicts: a systematic review. *Trauma Violence Abuse*, 2021, vol. 22, no. 1, pp. 176–185. <https://doi.org/10.1177/1524838019835973>
22. Shearn P. Teaching practice in safety education: qualitative evidence from secondary schools. *Research Papers in Education*, 2006, vol. 21, no. 3, pp. 335–359. <https://doi.org/10.1080/02671520600793799>
23. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand, 2007. Available at: <https://www.malit.org.uk/wp-content/uploads/T-Professional-L-and-D-Timperley.pdf> (accessed 1 November).
24. Widowati E., Istiono W., Husodo A. H. The development of disaster preparedness and safety school model: a confirmatory factor analysis. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2021, vol. 53, article 102004.

<https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.102004>

25. Winther J. The beautiful risk of education is at risk: pedagogy as the courage to engage with uncertainty. *Pedagogical Encounters*, 2024, vol. 12, no. 3, pp. 45–60. <https://doi.org/10.2478/pe-2024-0023>

26. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 2002, vol. 41, no. 2, pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

27. Aetdinova R. R. Risk-oriented approach in the professional development of future engineers. *Kazan Pedagogical Journal*, 2025, vol. 31, no. 2, pp. 9–23. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-06>. (In Russ.)

28. Dolinina I. G., Kushnareva O. V. Pedagogical technology for the formation of students' risk-oriented thinking. *Humanization of Education*, 2017, no. 4, pp. 85–91. (In Russ.)

29. Polyakova K. A., Polyakov R. Yu., Volynkina N. V. Formation of risk-oriented thinking of future specialists in technosphere safety: theoretical and methodological aspect. *Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2024, no. 2 (66), pp. 115–124. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115> (In Russ.)

30. Shchevlyagin M. N., Koroleva D. O. Personalizing learning: do teachers use practices that give students voice and choice in secondary school? *Educational Studies Moscow = Voprosy obrazovaniya*, 2024, no. 4, pp. 263–289. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17874> (In Russ.)

Авторы

Ломовская Софья Анатольевна

(Россия, г. Томск)
Преподаватель

Томский государственный педагогический университет
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru
ORCID ID: 0009-0002-2915-0347
Scopus Author ID: 57219488839

Синогина Елена Станиславовна

(Россия, г. Томск)

Доцент, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
Томский государственный педагогический университет
ORCID ID: 0009-0000-0037-0309

Колмаков Станислав Викторович

(Россия, г. Томск)

Преподаватель-организатор ОБЗР
Средняя общеобразовательная школа № 28 г. Томска
E-mail: ksvvs@mail.ru

Authors

Sofya A. Lomovskaya

(Russia, Tomsk)
Teacher

Tomsk State Pedagogical University
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru
ORCID ID: 0009-0002-2915-0347
Scopus Author ID: 57219488839

Elena S. Sinogina

(Russia, Tomsk)

Associate Professor, Cand. Sci. (Phys.-Math. Sci.),
Associate Professor of the Department of Life Safety
Tomsk State Pedagogical University
ORCID ID: 0009-0000-0037-0309

Stanislav V. Kolmakov

(Russia, Tomsk)

Teacher-organizer of obzr
Secondary school No. 28, Tomsk
E-mail: ksvvs@mail.ru

Вклад авторов

Ломовская С. А.: формальный анализ, визуализация,
создание рукописи и ее редактирование
Синогина Е. С.: создание черновика рукописи,
методология, концептуализация
Колмаков С. В.: руководство исследованием,
администрирование проекта, концептуализация

Authors contribution

Sofya A. Lomovskaya: Formal analysis,
Writing - Review & Editing, Visualization
Elena S. Sinogina: Conceptualization, Methodology,
Writing - Original Draft
Stanislav V. Kolmakov: Conceptualization, Supervision,
Project administration

© Ломовская С. А., Синогина Е. С., Колмаков С. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Sofya A. Lomovskaya, Elena S. Sinogina,
Stanislav V. Kolmakov, 2026

The authors declared no conflicts of interest